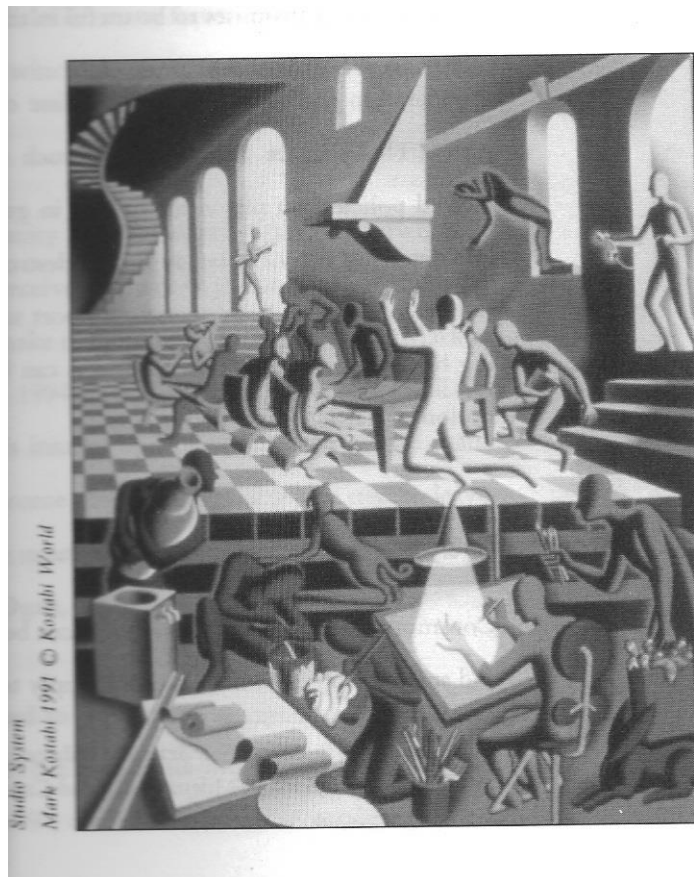


Vínculos Transdisciplinarios en las Prácticas Pedagógicas de Planeamiento Territorial.

Arq. Priscila Primerano.



“El individuo es lo que es y tiene el significado que tiene no tanto en virtud de su individualidad, sino más bien como un miembro de gran comunidad humana, que dirige su material y espiritual existencia desde la cuna a la tumba”

Albert Einstein.

Ideas and Opinions

(Tal como se cita en Murphy, 1978 p. 164)

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final

Proyecto de: Investigación.

Área disciplinaria: Pedagogía

Subárea: Didáctica

Director del Trabajo: Prof . Mg. Javier A. Santos.

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final

INDICE

1. Resumen.	5.
2. Introducción.	6-8.
2.1. Construcción del problema/los problemas.	6.
2.2. Aproximación a la situación problemática.	7-8.
3. Fundamentación.	9-15.
4. Preguntas de Investigación.	16-17.
4.1. Preguntas.	16.
4.2. Objetivos.	17.
5. Marco Teórico.	18-31.
5.1. Conceptos provenientes desde campos diversos.	20-23.
5.1.1. De orientación paradigmática.	20.
5.1.2. Concepto y visión de la totalidad.	21.
5.1.3. Derivada de teorías generales.	22.
5.1.4. Situación contemporánea y analogía.	23.
5.2. Clasificaciones transdisciplinarias.	24-31.
De la interdisciplina a la transdisciplina concepto y evolución.	
5.2.1. Año 1972.	25.
5.2.2. Año 1977.	25-26.
5.2.3. Año 1978.	26.
5.2.4. 1979.	27.
5.2.5. 1996.	27-28.
5.2.6. 1998.	28.
5.3. Síntesis y apropiación	29-31.
6. Antecedentes.	32-42.
6.1. Situación actual.	32.
6.2. Laborales y profesionales.	33.
6.3. Pedagógicos y académicos.	34.
6.4. Caso de un curso de formación para docentes.	35.
6.5. Caso sobre ciudades amigables.	36.
6.7. Experiencias.	37.
6.7.1. Enseñanza aprendizaje del planeamiento territorial.	37-40.
6.7.2. Otras prácticas relacionadas con la materia.	40-41.
6.8. Trabajos específicos relacionados con la enseñanza de la planificación territorial.	41-42.
7. Metodología.	43-50.

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final

7.1. Espacio académico de la Investigación.	43.
7.2. Definición de la población.	43.
7.3. Inventario y criterio de selección de casos.	44.
7.4. Definición de las técnicas a utilizar.	45.
7.5. Definición de las preguntas.	46-50.
8. Análisis.	51-70.
8.1. Análisis de las entrevistas semi-estructuradas.	52-66.
8.1.1 Año 2010.	52-53.
8.1.2. Año 2012.	54-56.
8.1.3. Síntesis gráfica.	58.
8.1.4. Descripción analítica de la síntesis gráfica.	59-66.
8.2. Análisis de las observaciones a comisiones.	67-68.
8.3. Entrevistas a docentes.	69-70.
9. Reflexiones Finales.	71-78.
10. Anexos.	79-84.
10.1. Diagramación de entrevistas semi-estructuradas y guía.	80-82.
10.1.1. A alumnos.	80.
10.1.2. A docentes.	81.
10.1.3. Guía de observación.	82.
10.1.4. Fotos.	83-84.
11. Bibliografía.	85-87.

1. Resumen.

Los espacios áulicos con articulación interdisciplinar suelen encontrar obstáculos para traspasar la barrera de la multidisciplina y lograr propuestas pedagógicas transdisciplinarias. En este marco, el presente trabajo, busca dar cuenta del tipo de vínculos existentes en las prácticas pedagógicas que tienen lugar en una cátedra de Planeamiento Territorial en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, integrada por profesionales provenientes de distintas disciplinas. Se trata del desafío de afrontar la complejidad de la práctica pedagógica en torno a la transdisciplina, desde un abordaje cualicuantitativo que permite el acercamiento profundo a los sentidos y prácticas que – a través de entrevistas y encuestas semi-estructuradas – pueden recuperarse desde las perspectivas de dos actores centrales: los estudiantes y docentes de la cátedra. Con todo, la indagación realizada busca aportar un cúmulo de conocimientos que permitan obtener un insumo que habilite a intervenir y mitigar los obstáculos en torno a la fragmentación del conocimiento; para impulsar la articulación del saber que traspase la barrera de la multidisciplina de cara a una labor transdisciplinaria; hacia la profundización y progreso de los aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos en favor de la formación de profesionales arquitectos – urbanistas.

Palabras Claves: vínculos transdisciplinarios - articulación - prácticas pedagógicas - planeamiento territorial.

2. Introducción.

2.1. Construcción del problema / los problemas :

LA MULTIPROFESION, LA MULTI DISCIPLINA Y EL CURRÍCULO AMPLIO NO HACEN NECESARIAMENTE A LA TRANSDISCIPLINA.

El tema de investigación gira en torno a los aspectos que impactan en el proceso de construcción de vínculos transdisciplinarios en el marco de la propuesta pedagógica de la cátedra de Planeamiento Territorial. En este marco interesa reconocer indicios sobre procesos de articulación interdisciplinaria, homogenización discursiva, y fragmentación del conocimiento que son insumos sustantivos para reflexionar en torno a la transdisciplina.

Considerando como potencial la coexistencia y articulación de múltiples saberes en una misma cátedra, se abre el desafío a la complejidad que esto implica (por la diversidad de conceptos, lenguaje, visiones) en función de lograr mayor coordinación, comunicación y acuerdos pedagógicos de cara a la construcción de vínculos transdisciplinarios. En esto, quizás, uno de los desafíos más centrales sea el de romper con la creencia de que la construcción de vínculos transdisciplinarios implica homogenización de discurso e indiferenciación de especificidades disciplinares, y en cambio entre todas aportar su saber, y conocimiento.

En el desempeño docente, y en la relación entre incumbencias, el ceder parte de cada conocimiento o de alguno de ellos, puede ser necesario para permitir preservar las diferencias; existiendo grados de dificultad entre los distintos campos del conocimiento, y es entonces cuando probablemente la fragmentación del saber se manifiesta más evidente.

No es necesario trans-formarse. Trans-disciplinarse sería un concepto superador que acepta la diferencia y la articula. Entonces, la modificación y transformación, sería consecuente y no anterior ni causal.

Por otro lado en la implementación de las prácticas pedagógicas; es confuso advertir los distintos aportes de más de una incumbencia sobre un mismo caso de estudio; por lo tanto se busca dilucidar si el trabajo transdisciplinario significa la hibridación o pérdida de la identidad profesional para pasar a otro tipo de conocimiento.

2.2. Aproximación a la situación problemática:

Resulta interesante indagar sobre la fragmentación del conocimiento en la pedagogía universitaria, dado que reiteradas veces el conocimiento se advierte estanco, compartimentado y circunscripto en los tres primeros enfoques sobre los cuales Ángel Pérez Gómez describe a la enseñanza: “ *La enseñanza como transmisión cultural, la enseñanza como entrenamiento de habilidades, la enseñanza como fomento del desarrollo natural, y el cuarto enfoque como producción de cambios conceptuales.*”

Justamente las tres primeras definiciones o descripciones que el autor presenta sobre la enseñanza parecieran estar arraigadas y bien incorporadas en las currículas, contenidos y hasta diría memoria colectiva de la educación; pero el cuarto enfoque, más incómodo quizás o amenazante desde algún punto de vista, es el que apunta a la “*producción de cambios conceptuales*”, y es donde se producen esas reformas y hacia donde transita el presente trabajo.

Decimos que la investigación se sumerge en un contexto pedagógico complejo; reflejado por un ámbito áulico mediado por los aportes de múltiples disciplinas en la articulación del conocimiento y la práctica pedagógica. Esto busca ser explorado desde las visiones de los estudiantes y los docentes, para dar cuenta de las características que esta asume de cara a pensar la transdisciplina.

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final

En este sentido, se analiza si hay conducentes hacia una práctica transdisciplinaria, o si por lo contrario en la búsqueda de ella se cae en una hibridación o simplemente indiferenciación disciplinar.

3. Fundamentación.

"La creación de nuevos campos frente a los entrecruzamientos y desarrollo tanto de las disciplinas como de las diferentes áreas, lo que conforma una nueva trama de relaciones y abre a la necesidad de abordajes interdisciplinarios. Quizás valga la pena profundizar en cuestión, porque aún cuando son conceptos difundidos, no forman parte de la bibliografía pedagógica que se ha extendido en relación con el tema del curriculum universitario"

Gloria Edelstein, Edith Litwin.

El trabajo tiene como horizonte la necesidad de conocer cómo se da la articulación del conocimiento y la práctica pedagógica dentro de la materia, de manera de poder intervenir para promover lo que es indicio de transdisciplina y rectificar y modificar lo que no lo es.

La selección de las temáticas a desarrollar fue solicitada en construir o detectar problemáticas o temas de interés en las distintas cursadas, con el fin de aportar mejoras a las distintas prácticas pedagógicas de las materias en que cada concurrente de la especialización se desempeña. En este caso particular, dado el tiempo transcurrido entre el planteo del trabajo sobre la temática abordada, y la entrega del mismo, se vio demorado el desarrollo por distintas razones y circunstancias endógenas y exógenas al mismo, donde fueron cambiando los contextos y las circunstancias.

De este modo los planteos, la situación problemática y el escenario inicial fueron mutando, incorporándose lo que podríamos denominar aleatoriedades no previstas y cambios que introdujeron variaciones desarrolladas en las hipótesis iniciales las cuales modificaron la construcción de problemas.

Temáticas relacionadas con la transdisciplina fueron abordadas, desarrolladas y disparadoras a profundizar en el trabajo realizado en las Prácticas de Intervención Académica.¹

¹ Elaborado en la cursada de de la profesora Profesora Esp. Mariana Melgarejo, y Tutora Prof. Iliana Rodríguez Villoldo, denominado: CAMPOS ARTICULADOS PARA LOGARAR PEDAGOGÍAS TRANSDICIPLINARIAS EN LAS PRACTICAS DE INTERVENCION ACADEMICA.(2011) En este taller el trabajo fue presentado como introductorio y donde la consigna del trabajo práctico era elaborar el diseño del proyecto sobre el tema a desarrollar en el Trabajo Final.

Por otro lado el término urbanismo en el título de grado deja explícita y entiende la valoración de la formación que otorga el título de arquitecto en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Comprendiendo así que, el título de arquitecto/a compromete (implícitamente) en la profesión de arquitecto/ta, su compromiso y conocimiento del territorio, entorno, contexto, ciudad, etc. Cabe la aclaración porque si avanzamos en la fragmentación del conocimiento, y en la discutida desvalorización de los títulos de grado, en el avance de las especializaciones, encontramos como posgrado la especialización de urbanista.

Se visualiza la necesidad de investigar sobre la articulación del conocimiento hacia adentro o intra-materias, como puede ser en este caso, sobre el planeamiento territorial; y hacia dónde va a estar orientado el presente trabajo; o inter-materias de un mismo plan de estudio. Este último sería fundamento para otra complejidad que abarcaría distintos planes universitarios que se articulan hacia distintas orientaciones profesionales.

En un seminario específico de la Especialización en Docencia Universitaria, arquitectos docentes que desarrollan su tarea en distintas materias de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo manifestaron “las falencias que encontraban en las prácticas pedagógicas y la necesidad de trabajar de manera más articulada con otras materias”. En este caso estaríamos frente a una articulación entre o inter materias y de acuerdo a esta visión en relación al concepto unidades de sentido, correlatividad de las materias e integración del conocimiento.

En esta dirección como reforma superadora, en búsqueda de mayor articulación y correlatividad podemos citar la reforma del Programa de Estudio de la F.A.U. U.N.L.P.², que considera la organización de los espacios

² Resolución C.A. N° 103/Julio 2008. Disposición R. N° 228 / Setiembre 2008. Se inició la implementación en el año 2013.

curriculares por área y por ciclos (Ciclo Básico –Introdutorio; Ciclo Medio Formativo, Ciclo Superior Profesional); además la innovación del nuevo plan de estudios contempla la incorporación de:

a) Asignaturas electivas orientadas: que presentan un nivel de profundidad y complejidad acorde con el Ciclo Superior, e implican una aproximación a la diversidad del campo profesional y a saberes implicados en la práctica.

b) Asignaturas Optativas Interdisciplinarias: estas son asignaturas que forman parte de los planes de estudio de otras carreras de la UNLP, entre las cuales el alumno puede seleccionar una para ser cursada y acreditada en otra Unidad Académica, en reemplazo de una de las dos Asignaturas Electivas Orientadas.

c) Práctica Pre Profesional Asistida: consiste en la participación del alumno en ámbitos de práctica profesional con carga horaria mínima estipulada en organismos públicos y privados y/o en ámbitos liberales o particulares de ejercicio profesional.

d) Trabajo final de la Carrera: (T.F.C) al finalizar el cursado del Ciclo Superior se realizará un trabajo con el objetivo de evaluar la capacidad de aplicar de manera integrada los diferentes conocimientos de la carrera en el desarrollo de un proyecto en escala urbana y arquitectónica.

Si bien todos los ítems están relacionados con la articulación del conocimiento el ítem b y d están directamente orientados a la problemática seleccionada. Esto se cita solo a modo de ejemplo y de marco en el que se circunscribe la materia Planeamiento Territorial, ya que abarca la totalidad del Programa de la Carrera Arquitectura y Urbanismo y el presente trabajo está delimitado únicamente a la materia Planeamiento Territorial, que es una de las materias que componen la totalidad del Programa.

A modo analógico encontramos también situaciones de enlace de conocimiento que surgen en otros temas, como por ejemplo la articulación de sistemas y subsistemas para la construcción; y en este caso podemos considerar el contexto, la implantación, el diseño arquitectónico, el sistema constructivo y estructural, el sistema eléctrico, el sistema de agua, el sistema cloacal, etc.

Observamos en esta representación que cada rubro o sistema tiene su característica propia, de modo que cada especialista específico o profesional trabajará coordinado adecuadamente sobre un mismo proyecto; y donde contemplarán la resolución de pequeñas problemáticas articulándose hacia una misma meta.

Por ejemplo: para resolver la cubierta de una determinada superficie, puede ser necesario el conocimiento del armado de una losa, la cual me generará un espacio con determinadas características y percepciones; pero también es cierto que generar un nuevo espacio puede determinar el estudio o aplicación de un nuevo sistema estructural específico para esa obra y esas dimensiones. En estos casos es interesante observar cuando se generan nuevas mega-estructuras y como paralelamente se crea el sistema constructivo mediante el cual se va a construir.

Idéntica situación se genera cuando experimentamos nuevos diseños o innovaciones creativas, en que el sistema va paralelo al diseño.

Al seleccionar un sistema constructivo, como puede ser los muros de ladrillos huecos, esta elección se diferenciará de otro tipo de sistema como por ejemplo muros de bloques de poliestireno expandido; no solo por su característica y condiciones propias sino que cada uno formalizará un sistema estructural diferente.

A su vez de acuerdo al diseño, éste limitará otros sistemas como: el sistema cloacal o de provisión de agua, etc.

Observamos en esta representación, que cada rubro o sistema tiene su característica propia, con un especialista específico o profesional del rubro que trabajará coordinado y relacionado adecuadamente sobre un mismo proyecto; donde todos y cada uno de los sistemas se resuelven articulándose hacia una misma meta.

Entonces cuando un sistema se une con otro, es quizás cuando surgen los momentos de mayor dificultad o de mayor tensión, como así también sucede en las denominadas “ juntas” constructivas donde aparece la habilidad y aplicación del conocimiento específico para lograr una articulación resistente y confiable, con resultados óptimos.

Ampliando la visión, también encontramos articulación de sistemas y subsistemas en la naturaleza; donde se han desarrollado conocimientos concretos, con sobrados ejemplos de enlaces que existen y conviven en el hábitat natural como por ejemplo en ecosistemas, o en el cuerpo humano.

En el ser humano cada sistema que lo compone: el sistema óseo, el sistema respiratorio, el sistema circulatorio, el sistema nervioso, el sistema digestivo; etc., están relacionados no solo por su funcionalidad; sino con otros condicionantes como la psiquis, el contexto etc; superando así la funcionalidad de cada sistema y su articulación o relación con el otro.

Quizás en cada campo, y en nuestro caso particular, en el planeamiento territorial, la definición del problema intra-materia se torna menos perceptible y más sutil, existiendo lagunas que se confunden con la competencia, o la preparación de habilidades y la articulación del conocimiento dentro de las prácticas pedagógicas.

Si consideramos un avance; una innovación; y singularidad de progreso la existencia de una cátedra donde conviven docentes que provienen de distintos campos orientados a desarrollar las prácticas pedagógicas de una determinada

materia; y se considera que aporta tanto conceptualmente como prácticamente a las particularidades que el campo demanda para ser abordado, es legítimo profundizar sobre estos conceptos.

Por lo tanto para sustentar el interés de promover o estudiar esta didáctica que se asemeja más al desarrollo profesional; se aprecia necesario³ profundizar en dicha temática partiendo de la siguiente afirmación:

La necesidad no es tal si se desconoce o no se reconoce.

En relación a este reconocimiento los sujetos involucrados percibimos la problemática de diferentes maneras y hasta en algunos casos simplemente se deja entrever por los efectos o consecuencias, que esta situación sutilmente desencadena.

La problemática puede ser percibida desde dos grupos: estudiantes y docentes.

El estudiante es el que recibe la didáctica planteada y llega a percibir las diferencias entre un campo y otro, solo comparativamente con sus pares que cursan con otro docente proveniente de otro campo.

Esto sucede en un estado avanzado de la práctica, decididamente cuando ésta llega al grado de formulación de proyecto, y sobre todo en la dimensión físico espacial.

Los docentes en su afán por defender su espacio de dominio⁴ se ven tentados en homogeneizar durante la práctica, conceptos detrás de una metodología que necesita promover el desarrollo de los aportes de todos los campos del conocimiento sistemática y proporcionalmente.

³ Una de las definiciones que formula la Real Academia Española nos dice que necesidad " es la carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida " Será entonces una necesidad indagar sobre este tipo de pedagogía? Acaso los sistemas , y ecosistemas no necesitan estar articulados para desarrollarse?.

⁴ "El tratarse del mundo universitario, al tratarse para un universitario de estudiar el mundo universitario, todo inclina a este error teórico . ¿Por qué? Porque el mundo universitario, como todos lo universos sociales, es el lugar de una lucha por la verdad sobre el mundo universitario y sobre el universo social en general. Bourdier.P.

Esta situación se complejiza sumándole muchas veces, la falta de apropiación por parte de los docente de didácticas pedagógicas y el desconocimiento de recursos que lo involucren como parte del proceso enseñanza –aprendizaje.

4. Preguntas de Investigación.

"Newton estaba sentado debajo de un manzano en su jardín, cuando de repente una manzana cayó sobre el césped. El se preguntó a si mismo la obvia pregunta ¿Por qué la manzana se cayó del árbol ? Instantáneamente, se preguntó una pregunta fundamental: ¿si las manzanas se caen de los árboles por que no se caen las estrellas también? Y así fue como descubrió la gravedad."

The Dialog as method Dr. A.A. Van Ruler, Hilversum

4.1. Preguntas.

PREGUNTAS GENERALES DE LA INVESTIGACION:

Orientadas a la **ARTICULACION DEL CONOCIMIENTO:**

¿Cómo se percibe y valora la heterogeneidad disciplinar docente y la articulación del conocimiento en base a la misma? ¿Cómo es percibida la composición del equipo docente, integrado por docentes de distintas disciplinas, por los mismos docentes involucrados; y qué esperan que aporten los otros profesionales? ¿Se identifican momentos en el desarrollo del trabajo práctico en el que el aporte de conocimiento desde una disciplina prevalece sobre las demás?

Orientadas a la **PRÁCTICA PEDAGOGICA:**

¿Existen instancias y momentos en donde se manifiesta, percibe o aborda con mayor eficacia la integración de conocimiento? ¿Existen fases en los momentos de desarrollo del trabajo práctico donde se evidencie fragmentación de los distintos campos del conocimiento? ¿En el desarrollo del trabajo práctico se verifican características que contribuyan a la hibridación o pérdida de la identidad profesional? ¿Cuáles son los aspectos que se perciben como favorecedores u obstaculizadores para el logro de la transdisciplinariedad en el desarrollo de las prácticas docentes específicas al planeamiento territorial?

4.2. OBJETIVOS:

Orientados hacia la percepción sobre la articulación del conocimiento:

O.1.a. Conocer la apreciación y valoración de los docentes y alumnos sobre la heterogeneidad disciplinar docente y la articulación del conocimiento en base a la misma.

O.1.b. Analizar la articulación y aportes interdisciplinarios activos de los docentes durante en el marco del desarrollo del trabajo práctico.

Orientados hacia la práctica pedagógica:

O.2.a. Explorar las instancias y momentos en donde se manifiesta, percibe o aborda con mayor eficacia la integración de conocimiento.

O.2.b. Explorar las instancias y momentos en donde se manifiesta, percibe o reconoce con mayor fuerza la fragmentación del conocimiento.

O.2.d. Identificar prácticas que obstaculizan el logro de la transdisciplinariedad en las experiencias pedagógicas y aportar un cúmulo de conocimientos que permitan impulsar este tipo de articulación.

5. Marco Teórico.

"Como nuestra educación nos enseñó a separar, a compartimentar, a aislar y no a unir los conocimientos, el conjunto de ellos constituye un rompecabezas ininteligible. Las interacciones, las retroacciones, los contextos y las complejidades entre las disciplinas se vuelven invisibles. Los grandes problemas humanos desaparecen en beneficio de los problemas técnicos particulares. La incapacidad de organizar, el saber disperso y compartimentado conducen a la atrofia de la disposición mental de contextualizar y de globalizar."

Edgar Morin

La educación superior y el papel de la universidad en nuestro contexto latinoamericano tienen en la actualidad cuatro fuertes ejes que podemos reconocer como Educación-Aprendizaje; Investigación; Extensión; y Transferencia. En este amplio escenario, complejo y necesario de articular, ubicamos dos tendencias: una que se inclina a democratizar los espacios públicos y el conocimiento libre, y otro a que busca mercantilizar la educación y el conocimiento.

Lograr una concertación y un diálogo entre los actores involucrados e innecesariamente en pugna; identificados sintéticamente en el sector público, el sector privado, y la comunidad académica es uno de los desafíos y debates teórico políticos más postergados,⁵ demanda que necesita constante reformulación de las didácticas sin estar limitadas a instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino la búsqueda constante de valorar y re significar la selección de contenidos , organización y planificación.⁶

En este sentido la educación superior, es y debiera ser el camino que coadyuda a una mayor inserción social; con más razón y fundamento las universidades públicas; las cuales son la garantía para construir sociedades más justas, e integradas que construyan y transmitan un rol transformador siempre ligado a la libertad académica y atenta a su autonomía.

⁵ "en el centro del debate se encuentra una de las cuestiones más difíciles que deben enfrentar los gobiernos democráticos y las universidades : como armonizar los objetivos del sector público, los intereses privados y el *ethos* académico (LLomovatte et al., 2006. Modelos Universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. Fernanda Juarros y Judith Naidorf. 2007.)

⁶ Educar: ese acto político. Graciela Frigerio Gabriela Diker (comps) del estante editorial.(2005)

Así decantan docentes en una dimensión diferente, donde el educador deja de ser una especie de soldado que se mueve en escenarios pensados para que ejecute un plan establecido y pasan a transformarse en sujetos que crean, imaginan, piensan, producen cambios y aprenden.

Es la búsqueda de un sujeto íntegro y universal, no uni-direccionado, ni de único discurso; que deja de ser objeto para re significarse y dar espacio a la diversidad de enfoques, la inclusión de modos de construcción de conocimiento, la elaboración de la agenda con debates actuales, la apertura hacia la reelaboración de currículas desde una perspectiva de proceso social reflexivo sobre los significados y contexto locales y mundiales.

“ En este sentido, se hace necesario imaginar acciones tendientes a flexibilizar los contenidos curriculares, erosionar los moldes clásicos de las profesiones, promover desplazamientos horizontales que combinen líneas de formación, ofertas de unidades instruccionales combinables en función de prácticas profesionales complejas, entre otras múltiples alternativas” (A. Puiggrós, 1990)⁷

5.1. Conceptos provenientes de campos diversos.

El marco teórico específico, y de carácter amplio, se delineó desde distintas orientaciones que varían y derivan desde campos diversos; los cuales podemos considerar como influyentes en la práctica transdisciplinar del planeamiento territorial.

Así se reconocen distintos marcos que se superponen generando posibles interfaces conceptuales definidos de la siguiente manera:

5.1.1. De orientación paradigmática.

5.1.2. Concepto y visión de la totalidad.

5.1.3. Derivada de las teorías generales.

5.1.4. Sobre las teorías sustantivas.

5.1.5. Situación contemporánea y analógica.

⁷ Revista Argentina de Educación. A.G.C.E.Gloria Edelstein, Edith Litwin. Año XI Nro. 19 .(1993)

Finalmente el marco teórico recopiló y definió, en orden cronológico, la terminología empleada por autores diversos en referencia al tema, lo cual permite aclarar posibles confusiones sobre los distintos conceptos y clasificaciones referentes a las prácticas transdisciplinarias; aunque en algunos casos no son coincidentes y son contradictorias.

Esta Clasificación Transdisciplinaria, sirve además para poner en común un vocabulario y un glosario específico a partir de la visión teórica.

5.1.1. De orientación paradigmática.

Tanto en la práctica académica, como en la práctica profesional surgen dificultades en la articulación de los distintos campos de conocimiento.

La complejidad, trasciende la concepción teórica, y es en la actualidad el trabajo transdisciplinario y en equipo una necesidad para la resolución de diferentes problemáticas.

El intercambio de saberes, experiencias, las redes profesionales, las redes sociales, el desarrollo tecnológico, el crecimiento poblacional, las brechas de desarrollo, los problemas globalizados, sumado a nuevos desafíos y cambios constantes que influyen en temas candentes de debate y discusión como el: ingreso y admisión de estudiantes universitarios, selección y actualización de currículos, evaluación, financiamiento, accesibilidad a la educación de grupos sociales menos favorecidos, acreditación de grado, posgrado, etc.⁸; referencian el contexto actual y contemporáneo.

Dada la complejidad descrita es superador *“el segundo escenario como alternativo”* planteado por Axel Didriksson siendo el que *“se sostiene en la transformación de las estructuras en redes y en la cooperación horizontal que prioriza proyectos conjuntos”*⁹

⁸ La universidad Argentina en Discusión. Sistema de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación Universidad- Estado. Coordinadores Silvina Gvirtz y Antonio Camou con la colab., de Diego Santori. Bs.As. Granica 2009.

⁹ En tendencias de la Educación Superior al fin de siglo: escenarios de cambio por Axel Didrikddon plantea dos escenarios posibles “ uno que profundiza en el tiempo la competitividad individualizada de las instituciones , de los

En nuestro caso, trabajar en y con el territorio, un sistema complejo, no puede concebirse de otro modo que no sea en equipo y bajo diferentes miradas, desde esta alineación teorías urbanas ya manifiestas por el TEAM X ¹⁰ en 1949 sostenían: *“el planeamiento arquitectónico en nuestra época solo puede ser realizado en equipos. Una condición necesaria para lograr buenos resultados es que la cooperación en el equipo se base en la aceptación por parte de los miembros de éste de una idea central sobre la interrelación entre los diferentes aspectos del problema arquitectónico”*

5.1.2. Concepto y visión de la totalidad.

La disminución de la visión de totalidad en el análisis cognoscitivo de la realidad (como mecanismo culturicida) ¹¹ como el enfoque parcial, desacreditan las teorías de conflicto y son reduccionismos de la realidad que no permiten ver la universalidad y lo infinito de la situación a estudiar.

Ver sólo una parte y aislar sin volver a ver las circunstancias y el contexto no ayuda a elaborar un juicio que escudriñe y trate de penetrar como la palabra diagnóstico lo indica en su prefijo, en lo más profundo y quizás sutil de cada caso.

Lo parcial, :*“ destruye la conciencia crítica, porque la voluntad de articular e integrar conocimientos, enfoques y perspectivas teórico – críticas en lectura totalizadora de la realidad - o que aspira a la totalidad-, había sido uno de los logros más significativos del proceso de descolonización cultural producido en las Universidades Argentinas entre 1966 y 1974.....la pérdida de esa visión se tradujo en fragmentación, atomización de los conocimientos, en lecturas e interpretaciones acotadas, pobres e*

académicos y de los estudiantes, y el otro que apunta a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructura en redes y en espacios comunitarios y trabaja en colaboración, sin perder su identidad institucional.” América Latina y el Caribe frente al desafío del siglo XXI Diálogo Nro. 25 Nov. 1998.

¹⁰ Así se denominó un grupo de jóvenes arquitectos en el Décimo Congreso de Arquitectura Moderna, donde los miembros cuestionaron distintos aspectos de la Carta de Atenas C.I.A.M. El Team X introduce una concepción diferente al hombre- máquina que surge de la revolución industrial, un pensamiento donde considera su dimensión social, cultural, antropológica, psicológica , individual y a la vez comunitaria. Manual del TEAM 10. Serie El pensamiento arquitectónico dirigida por Ernesto Ktzensteiin. Ediciones Nueva Visión Buenos Aires 1962.

¹¹ “ Culturicidio: historia de la educación argentina (1966-2004)” Los mecanismos de culturicidio en la Universidad. Pág. 107. Francisco Romero. Librería de la Paz. Córdoba. Argentina.

insuficientes, soslayando por el miedo, autocensura o ignorancia, la necesidad de articular e integrar los saberes desde una perspectiva totalizadora”...

5.1.3. Derivada de las teorías generales.

Consecuentemente en la era el conocimiento y la información¹², conviven dos concepciones sobre la comprensión del universo, una derivada de la teoría de la relatividad general de Einstein “teoría de lo extraordinariamente inmenso” donde se desprende la teoría del Big Bang,¹³ y la otra que deviene de la teoría de la mecánica cuántica de lo “extraordinariamente diminuto” acerca de aquel momento diminuto del principio, donde el universo era tan pequeño.¹⁴

La búsqueda de la relación e inter-relación entre lo macro y lo micro, lo inconmensurablemente grande y lo nano mensurable, y el reconocimiento de los fractales derivados de la matemática que considera el concepto no lineal, ni cartesiano; sino la multiplicidad de variables donde intervienen los exploradores del caos, como una nueva manera de ver el mundo.¹⁵

“En la actualidad los físicos utilizan dos teorías fundamentales para describir el universo: la de la relatividad general y la de la mecánica cuántica. Una se ocupa de la fuerza de gravedad y de la estructura a gran escala del universo, esta teoría cuestionó la idea de un tiempo absoluto e introdujo la importancia del observador en su medición (y por lo tanto, del sujeto). La otra se dedica a los fenómenos a escalas muy pequeñas y establece que las partículas ya no poseen posiciones de velocidades definidas por separado sino un estado cuántico que, combina velocidad y posición. No predice un único resultado de cada observación sino probabilidades, e introduce así un elemento de incapacidad en la predicción, una aleatoriedad. El intento de Hawking se orienta a encontrar una nueva teoría para describir el universo que incorpore a las dos anteriores, que son inconsistentes entre sí.”

¹² La era de información. Economía sociedad –Cultura Vol. 1 Sociedad en red Alianza Editorial Madrid 1997-1998. J.M. Castells.

¹³ “ según la teoría del Big Bang , hubo un tiempo llamado Big Bang, Gran Explosión o Explosión Primordial en el que el universo era infinitamente pequeño y denso. Se trata de una singularidad. De ella deriva la expansión actual del universo.

¹⁴ Penrose y Hawking 1970. Corrientes didácticas contemporáneas. La Clase Escolar . Una mirada desde la didáctica de lo grupal. Alicia W de Camilloni, María Cristina Davini, Gloria Eedelstein, Edith Litwin, María Souto, Susana Barco. Paidós Bs. As.- Barcelona- México -1996.

¹⁵ Una nueva manera de ver el mundo. La geometría fractal. María Isabel Binimelis . EDITEC.2010.

5.1.4. Situación contemporánea y analogía.

Un ecosistema natural, cualquiera sea que tomemos: una llanura pampeana, una montaña, o una laguna no escapan a una interdisciplinariedad, cooperación y sobrevivencia de distintas especies y entornos; los cuales aislamos para su estudio pero a su vez responden a un sistema nativo mucho más amplio como su caracterización propia y única.¹⁶

Si analizamos los períodos históricos o de otro modo observamos la evolución del hombre bajo una concepción cíclica podemos evidenciar momentos que podemos denominar más multidisciplinarios o más transdisciplinarios que otros.

Por ejemplo en la Academia Platónica de Grecia, uno de los primeros espacios antecedente de las universidades, había un letrado que decía: *“aquí no entra nadie que no sepa Geometría”*, y fue justamente este uno de los lugares donde se practicó una profundización del conocimiento desde diferentes campos; aunque es cierto que el concepto de totalidad del universo fue una de las diferencias en la antigüedad entre la concepción griega y la visión hebrea la cual apuntaba a un concepto más holístico del mundo.

También en el renacimiento, período que se identifica según la denominación clásica posterior a la edad media, es concebido y puede ser identificado en su legado con la articulación del conocimiento en todas sus expresiones, siendo el iluminismo una apertura y conjunción de todas las ciencias.

Justamente Comenio (1592-1670), llamado padre de la Didáctica, sostenía la articulación del conocimiento en sus postulados como una manera de legítimamente democratizarlo.

¹⁶ "Aceptar la interdisciplinariedad como recurso indispensable no es cuestión de eslogan, es sobre todas las cosas, un problema de dimensión epistemológica (Leiva, 1990). La interdisciplinariedad está presente en todos los fenómenos del universo y aunque el hombre trata de aislar algunas variables de esa realidad que le rodea y de su propia realidad psicológica, a través de la modelación como recurso del pensamiento teórico del más alto nivel de generalización, no escapa a ella."

Si observamos Latinoamérica, y sus pueblos originarios precolombinos, también encontramos manifestaciones donde queda descubierta y plasmada la integración de diferentes conocimientos en ciudades como Teotihuacan¹⁷, Tenochtitlán, capital de los aztecas, o en la región del Perú, Tiahuanaco, entre otras.¹⁸

5.2. Clasificaciones sobre la transdisciplina.

Aportes descriptos en el trabajo desarrollado por **Vicente Eugenio León Hernández**,¹⁹ sobre modelos interdisciplinarios, los cuales están más difundidos en el **CAMPO DE LA DIDÁCTICA**, toma diferentes autores profundizando los conceptos teóricos.

¹⁷ Una de las mayores ciudades de Mesoamérica durante la época prehispánica. Los restos de la ciudad se encuentran al noreste del valle de México, en el municipio de Teotihuacan (estado de México), aproximadamente a 45 kilómetros de distancia del centro de la Ciudad de México. La zona de monumentos arqueológicos fue declarada Patrimonio de la Humanidad por UNESCO en 1987.

¹⁸ Desde la antigüedad el hombre se preocupó por el conocimiento y su carácter interdisciplinario, prueba de ello lo fue Platón (c. 428, 347, a.C.) quien reconoció la necesidad de una ciencia unívoca, el llamado "trivium", (gramática, retórica, música). Otro intento desde la práctica educativa bajo la reconceptualización de las ideas de Platón lo fue la Escuela de Alejandría, que asume un compromiso con la integración del conocimiento (aritmética, gramática, matemática, medicina, música). Francis Bacon (1561- 1626), pensador renacentista, vislumbraba la necesidad de tratar de unificar el saber, propulsando la necesidad de la inducción a través de la experimentación como vía para ir de lo particular a lo general. Más tarde, los enciclopedistas franceses del siglo XVIII mostraron su preocupación por el grado en que se iban fragmentando los conocimientos.

Comenio, en su obra "Didáctica Magna", criticaba como algo negativo la fragmentación del conocimiento en disciplinas separadas e inconexas en los planes de estudio utilizados y aconsejaba el desarrollo de una enseñanza basada en la unidad, "enseña todo a todos" tal como se presenta la naturaleza. En las últimas décadas, a partir de las exigencias del saber científico para con el hombre de estos tiempos y el modo en que debe usar los conocimientos en la solución de los problemas que se le enfrentan a diario, existen un empeño renovado a que la escuela de tratamiento a los contenidos de manera interdisciplinar. Se emplean términos tales como interdisciplinariedad, interdisciplinaridad, multidisciplinariedad, transdisciplinariedad, integración, transversalidad (concretándose en los llamados ejes transversales y ventanas interdisciplinarias), globalización, entre otros. La interdisciplinariedad constituye una condición didáctica que en calidad de principio (Leiva Glez, 1990) condiciona el cumplimiento de la científicidad de la enseñanza en tanto se establecen interrelaciones entre las diferentes asignaturas, que se pueden manifestar en las propias relaciones internas de las asignaturas, inter-materias e inter-ciclos. Desde esta concepción la interdisciplinariedad no se reduce al sistema de conocimientos, incluye además un sistema de hábitos, habilidades y capacidades que deben lograrse como resultado del proceso docente educativo. La relación inter-materia o interdisciplinariedad ... establece la formación de los sistemas de conocimientos, hábitos y habilidades que sirven de base a todas las cualidades sociales significativas ... de modo que permita formar en el estudiante, un sistema generalizado de conocimientos integrados en su concepción del mundo... (ICCP, 1984: Pág. 241). Desde esta óptica se entiende como un principio a tener en cuenta para la enseñanza y el aprendizaje de la realidad. Vicente Eugenio León Hernández.

¹⁹ Licenciado en Física y Astronomía, en 1989, en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río. Profesor Adjunto a la Universidad Pedagógica Rafael Ma. de Mendive y a la Facultad de Cultura Física. Facilitador de la Maestría en Ciencias de la Educación y Facilitador de la Maestría en Cultura Física y Deportes. Se ha diplomado en Dirección Científica, en Didáctica de las ciencias, en Metodología de la Investigación Educativa. Master en Pedagogía Profesional. Aspirante al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Investiga temas relacionados con la Didáctica de la Física en la formación de técnicos agropecuarios. Dirección Municipal de Educación de Educación San Juan y Martínez. Pinar del Río. Cuba.

Con el propósito de explicar y modelar las relaciones interdisciplinarias en la ciencia o en las prácticas pedagógicas han surgido varias clasificaciones que en algunos casos tienen puntos de coincidencia y en otros entran en franca contradicción, los que al su vez son utilizados conscientes o inconscientemente al mismo tiempo o con cierta alternancia.

Estas clasificaciones son muy específicas, y al ser advertidas por diferentes autores vamos a nombrarlas y caracterizarlas a modo de recopilación.

Beger, Briggs y Michaud en su libro *“La epistemología de las relaciones interdisciplinarias”*, hacen referencia a varios autores que modelan y trabajan diferentes modalidades de interdisciplinariedad.

5.2.1. En lo que refiere a “Disciplinariedad e interdisciplinariedad”, **Marcel Biosot, (1972)** ; diferencia tres grandes tipos de interdisciplinariedad.

- ✓ 5.2.1.a. **Interdisciplinariedad Lineal**: es cuando un determinado nivel de generalización de los conocimientos de un campo o disciplina se aplica a otra, y sea quizás la más generalizada.

- ✓ 5.2.1.b. **Interdisciplinariedad Estructural**: se advierte cuando existe una interrelación entre dos o más ramas del saber que son fuentes de marcos epistemológicos nuevos.

- ✓ 5.2.1.c. **Interdisciplinariedad Restringida**: es en función de un objeto concreto.

5.2.2. En cambio **Heinz Heckhause** de la Universidad de Bochum **(1977)** distingue seis tipos:

- ✓ 5.2.2.a. **Interdisciplinariedad Heterogénea**: la cual encuadra con el enciclopedismo.

- ✓ 5.2.2.b. **Pseudo – Interdisciplinariedad**: usa idénticas estructuras en campos diferentes, es denominada la meta ciencia, y sea quizás una de las más aplicadas.

- ✓ 5.2.2.c. **Interdisciplinariedad Auxiliar**: es cuando una disciplina utiliza métodos propios de otra.

- ✓ 5.2.2.d. **Interdisciplinariedad Completa:** puede identificarse al recurrir a múltiples disciplinas para la solución de un problema.
- ✓ 5.2.2.e. **Interdisciplinariedad Complementaria:** se identifica cuando dos disciplinas se relacionan con el objeto de estudio.
- ✓ 5.2.2.f. **Interdisciplinariedad Unificadora:** cuando dos disciplinas se unen teórica y metodológicamente dando lugar a una nueva disciplina, es muy reconocida dentro de los campos que comienzan con el prefijo bio.

5.2.3. En “*La Equilibración de las estructuras cognitivas*”, (1978); **Piaget J.** distingue:

- ✓ 5.2.3.a. **Multidisciplinariedad:** se da cuando existe un nivel inferior de integración, y se recurre en la búsqueda de información y ayuda en varias disciplinas para solucionar un problema, sin que la interacción contribuya a modificarlas.
- ✓ 5.2.3.b. **Interdisciplinariedad:** puede definirse en un segundo nivel de asociación entre disciplinas, es superior a la multidisciplinariedad y se constituye cuando la cooperación entre disciplinas lleva a interacciones reales; consecuentemente da como resultado una verdadera reciprocidad de intercambio y enriquecimientos para los campos involucrados.
- ✓ 5.2.3.c. **Trasdisciplinariedad:** etapa suma de integración, se presentaría como la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre disciplinas.

Para Piaget las relaciones interdisciplinarias tienen su base en las propias relaciones epistemológicas que se establecen entre las disciplinas, que consiste en significar sus fundamentos conceptuales y sus leyes para dar soluciones a problemas que se revelan en la escuela.

5.2.4. Desarrollado en el Seminario de OCDE, (1979); para **Erich Jantsch** habría las siguientes clasificaciones:

- ✓ 5.2.4.a. **Multidisciplinariedad**: definido como el nivel más bajo de coordinación que no deja establecido los nexos.
- ✓ 5.2.4.b. **Pluridisciplinariedad**: es la yuxtaposición de disciplinas relativamente cercanas dentro de un mismo sector de conocimiento, estaría implementada por una forma de cooperación que mejora las relaciones entre disciplinas y concreta relaciones de intercambio de información.
- ✓ 5.2.4.c. **Disciplinariedad Cruzada**: cuando existe un acercamiento fundado en posturas de dominación, y una disciplina va a ser más fuerte sobre otras.
- ✓ 5.2.4.d. **Interdisciplinariedad**: se establece una interacción entre dos o más disciplinas, arrojando intercomunicación y enriquecimiento mutuo, deriva en una transformación metodológica de investigación con intercambios recíprocos.
- ✓ 5.2.4.e. **Transdisciplinariedad**: como nivel preferente de interdependencia, desaparecen los límites entre disciplinas y se construye un sistema total. Concepto de una trascendencia en la relación entre las disciplinas, donde podemos reconocer la aparición de una macro disciplina y su finalidad sería construir un modelo utilizable entre las diferentes disciplinas.

5.2.5. Desde el contexto de la Pedagogía Crítica, de enfoque cognitivista **Ángel Villarini, (1996)** plantea los siguientes cuatro niveles de interdisciplinariedad:

- ✓ 5.2.5.a. **Separación Disciplinaria**: organiza el contenido en sentido compartimentado y estricto, sin integrarlo y es el que más prevalece en nuestro sistema educativo. Consecuentemente lo podemos encontrar en las currículas con materias separadas de manera

fragmentada y es cuando encontramos cada meta, cada objetivo, cada contenido, y cada actividad de enseñanza aprendizaje abordado por separado en cada materia y curso.

✓ 5.2.5.b. **Correlación Disciplinaria**: el currículo de cada disciplina se elabora por separado, pero toma en cuenta lo que ocurre en las otras materias y busca crear paralelos entre los objetivos, contenidos y actividades de los diferentes cursos, con correlatividades.

✓ 5.2.5.c. **Articulación Multidisciplinaria**: es cuando el currículo se elabora en forma colaborativa con ejes sobre temas, problemas, o contenidos que son estudiados simultáneamente desde diversas disciplinas que tienen diferentes perspectivas.

✓ 5.2.5.d. **Unificación Interdisciplinaria**: es cuando solo hay un currículo y en el mismo las disciplinas se combinan de diferentes modos. En esta modalidad de integración, el currículo también es concebido con ejes que focalizan temas, o asuntos que son estudiados combinando los diversos puntos de vista y campos del conocimiento.

Este autor hace hincapié en las relaciones sociológicas que se establecen a nivel curricular entre los docentes para concretarlas.

5.2.6. Una posición bien definida es la que **Pierre Bourdieu, (1998)**, deja asentada en una entrevista que se titula "**contra la interdisciplina , a favor de la transdisciplina**" en donde sustenta: "*los coloquios interdisciplinarios son encuentros un poco confusos y vagos, en los que la gente habla sobre objetos mal definidos porque, precisamente, cada disciplina tiene su tradición de construcción de objeto y esto, a menudo, conduce a debatir sobre problemas falsos*"

Por lo tanto nos dice que como las construcciones de los objetos es una de las bases fundamentales de la vida científica y esta construcción pertenece a cada disciplina con sus supuestos, su tradición disciplinar, sus teorías ya predeterminadas y arraigadas en la elección de la bibliografía, y están ligadas a

nuestra posición y trayectoria adquiridas; inconscientemente son dimensiones difíciles de rastrear, y de controlar.²⁰

5.3. Síntesis y apropiación.

Recapitulando los conceptos; podemos definir por lo menos de tres a seis niveles de caracterización en la articulación e integración de conocimiento los cuales se pueden dar simultáneamente, aleatoriamente, o indiferentemente, pueden ser implementadas consciente o inconscientemente; y la mayoría de los autores coinciden en que el nivel superior alcanzado es la transdisciplinariedad.

En definitiva el marco teórico está compuesto por: la observación de la interdisciplinariedad en los sistemas que encontramos en la naturaleza; los legados que se reconocen en los distintos períodos o ciclos de la humanidad donde la articulación del conocimiento está plasmado con mucha perspectiva; donde además en un momento paradigmático caracterizado por el conocimiento y la información encontramos teorías científicas que abarcan desde lo infinitamente inmenso a lo diminutamente pequeño; y donde lo particular es tan relevante como lo general, sin caer en reduccionismos.

Pero sobre todo en los antecedentes descriptos sobre los diferentes tipos de articulación del conocimiento, los cuales reconocen a la transdisciplina como la más superadora o posible de lograr.

Esta cualidad, no como el paso de un campo a otro equivalente a una investigación comparativa; sino al esfuerzo de trabajar en grupo, de unir fuerzas y colaborar entre sí diluyendo las fronteras del conocimiento sin la pérdida de la identidad de cada campo, y el aporte real y verdadero de ese conocimiento específico que enfatiza en *“conjugar fuerzas críticas del grupo de trabajo”*.

²⁰ En la evolución pedagógica “ *El inconsciente es la historia*” Durkheim (1996)

Este desafío inserto en una situación contemporánea de contextos difíciles, complejos y de competencia desmedida; caracterizada por la acumulación de títulos que desvirtúa la verdadera búsqueda del conocimiento la cual convierte al saber en un objeto de valor y no en un bien social.

Una de las advertencias que **Manuel Gross**, devela en el título de su trabajo *“De la especialización extrema a la hibridación”*, es la situación pendular en la que podríamos encontrarnos y sostiene que enfocar un proyecto desde perspectivas completamente diferentes lo singulariza, enriquece y multiplica las posibilidades de que sea innovador.

Establecer conexiones, ver nexos donde aparentemente no hay nada en común, exige cambios en nuestra forma de pensar, de mirar lo superfluo, lo obvio, lo inmediato, y bucear más allá. Según el autor “buscar lejos”, es algo que se puede aprender, podríamos decir que tendríamos o necesitamos aprender y enseñar.²¹

No es fácil definir o delinear cuál o cuáles conceptos teóricos aplicamos directamente sobre esta investigación particular; ya que indirectamente al ser un sujeto históricamente construido existe una selección de directrices y lineamientos consiente e inconsciente que influyen directamente sobre la elaboración del mismo.

En pocas palabras podemos decir que la concepción de universos amplios y en constante expansión, se incorpora en el desarrollo del trabajo, que paradójicamente pareciera infinito, extenso y sin límites; el cual incorpora a muchos actores en un sentido colaborativo, y transdisciplinar.

Mientras más conocemos, más se expande el conocimiento y es inabarcable e infinito.

Además la visión dada a partir de la teoría de la relatividad pone en valor al sujeto observador desde donde se está trabajando la opinión pero a su vez relativiza y contextualiza la misma, asimismo la teoría de fractales y la

²¹http://manuelgross.bligoo.com/content/view/109042/Creatividad_e_innovacion_mediante Equipos_multidisciplinarios.html

aleatoriedad a cambios inesperados quedó plasmada en el desarrollo del trabajo readecuándolo a los cambios inesperados.

También en el desarrollo de la investigación, se rescata la importancia de lo imperceptible y lo diminuto, prestando atención a detalles y siendo sensible a pequeños signos, cambios y sorpresas que se presentaron, los cuales generaron un “caos” o crisis real en el progreso del trabajo.

Las mismas se fueron superando a través de la incorporación de metodologías y compromiso compartido con otras disciplinas pudiendo encontrar caminos que mantuvieron la exaltación de la transdisciplina sin identificar fronteras entre los diversos aportes dados a través de los conocimientos transmitidos, adquiridos, enseñados y aprendidos desde el inicio de la especialización hasta el desarrollo del presente trabajo.

Esto queda plasmado con los aportes de todos los profesores que alimentaron y contribuyeron para la realización del mismo, el cual por momentos deja de ser transdisciplinario dando alternadamente lugar a otros conceptos como la interdisciplinariedad estructural, complementaria y auxiliar.

La presencia analógica con la naturaleza se puede traducir tanto en la aplicación de la observación y convivencia directa al desempeño pedagógico, como a la evolución progresivamente natural del trabajo, y sobre todo la valorización de la labor, conocimiento y esfuerzo realizado por otros en la tarea común de la construcción de conocimiento.

6. Antecedentes de la investigación.

"Ningún profesional científico o técnico, por más formado y experimentado que sea, representa el 'estado del arte' de su disciplina: no puede conocer todo lo que su disciplina acumula, ha hecho elecciones vitales que han producido en él un sistema propio y muy selectivo -y necesariamente subjetivo- de sus conocimientos disciplinarios y los ha sintetizado, como persona, con otros conocimientos, no necesariamente científicos. No puede por lo tanto asignar a sus afirmaciones un carácter necesariamente 'científico'."

Mario C. Robirosa.²²

6.1. Situación actual.

El antecedente concreto práctico puede desarrollarse como la situación actual o inicial: la composición de la Cátedra por distintas incumbencias, incluso el desgranamiento o menor permanencia de otras disciplinas.

La invitación a otras disciplinas para desarrollar temas específicos o exponer alguna investigación, como por ejemplo la exposición a cargo de un especialista en contaminación ambiental u otra especialidad.

Como sostiene el urbanista **Mario C. Robirosa**: *"la 'racionalidad' científico-técnica como fundamento de la planificación no es de descartar, pero debe colocarse en su lugar "*; pensar y actuar de este modo le quita a esta racionalidad exclusividad, abriendo el juego a la participación y al involucramiento de actores para trabajar sobre y con realidades complejas.

Además agrega que al no existir un método científico determinado, al relacionar nociones, conceptos y variables que provengan de distintos campos del conocimiento y *"tratar fenómenos complejos en forma inter- o transdisciplinaria"*, nos puede llevar a cometer contundentes errores y reduccionismos.

²² *"La participación en la gestión , justificación, malos entendidos, dificultades y estrategias"* Mario C. Robirosa.

6.2. Laborales y Profesionales.

Fuera del área pedagógica, la circulación de expedientes dentro del área pública está íntimamente ligado con la temática. Cuando existe un determinado tema complejo en el que deben expedirse varias jurisdicciones o áreas por su conocimiento o injerencia sobre un explícito tema opinan diferentes direcciones o secretarías, a través del equipo de trabajo asignado a esa área o del funcionario a cargo.

En este caso podríamos analizar las fortalezas y las dificultades que esto implica, donde las fortalezas podrían inscribirse en la organización pre-establecida y sistematizada para estos casos, la conformación de áreas, y en algunos temas los recursos asignados para ello, - lo cual no siempre es así o suficiente.

Las dificultades son varias y sería considerable tenerlas en cuenta para subsanar probables similitudes en el área educativa. La principal podría ser que el “giro” de expedientes busca, en muchos casos, desvincularse o desentenderse del tema, ni siquiera opinando del campo específico que lo compete. Por otro lado opinar significa comprometerse y al derivarlo especula o espera que el que sigue, aporte o resuelva lo que no pudo o no se quiso hacer.

“el Estado enfrenta otro desafío en sus metodologías o estrategias de gestión. Así como las disciplinas individuales no pueden tratar adecuadamente realidades complejas por sí solas, así también aquellas realidades complejas exigen de las tradicionales estructuras del Estado -sectoriales y por niveles jurisdiccionales-, un tratamiento concertado entre niveles y sectores pertinentes...No se trata tanto de crear nuevas estructuras multisectoriales o multijurisdiccionales, con gran riesgo de carecer de poder sobre estructuras preexistentes, sino de generar 'espacios de articulación' ad hoc, eficientes y adecuados para el tratamiento de cada temática específica, al interior de las estructuras estatales.” ²²

Situación similar puede frecuentarse también en el campo profesional, donde cuesta fijar las líneas de competencia en un trabajo determinado; y en donde

por ejemplo: el agrimensor culpa al escribano o viceversa, o el ecólogo o el paisajista se dedica a diagramar líneas generales pero no aporta ni genera resoluciones de su incumbencia más específica.

6.3. Pedagógicos y Académicos.

Dentro del plano académico en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo podría tomarse la situación de corrección de un proyecto, cuando un alumno/na corrige su proyecto o propuesta con otro arquitecto docente o profesional para que le de una visión o su parecer sobre el trabajo práctico.

Visto de este modo, ésta es una decisión particular de cada estudiante; el cual sistemáticamente en la didáctica no está obligado/da a realizar esta “interconsulta”, y de hecho quizás corrige siempre con el ayudante asignado.

En efecto, esta última circunstancia mencionada, es el común denominador, ya que la subjetividad proyectual afecta directamente el resultado; lo que puede provocar en el estudiante la inseguridad o necesidad de continuamente tomar una decisión sin marco de referencia explícito; por lo tanto esta situación dificulta el resultado o producto que está comprometido a materializar en el proyecto en un tiempo determinado. Por otro lado la tendencia instrumental o de producto no contribuye a la investigación o prueba sino a “llegar a la entrega” o al final de recorrido.²³

Esta situación es diferente a una dinámica pedagógica donde el estudiante rota o comparte los docentes haciendo más énfasis en el proceso que en el producto.

²³ Concepto de unidireccionalidad; “Una de las tendencias actuales es el cambio de conocimiento como proceso, al conocimiento como producto” (Scott 1984) ; ni de operacionalismo” en consecuencia, términos tales como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren , en cambio , otros como habilidad , competencia, resultado, información técnica y flexibilidad.” Los límites de la competencia. El conocimiento , la educación superior y la sociedad, Ronald Barnett. Gedisa editorial.

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final

Un antecedente específico pedagógico-académico es lo que fue anteriormente, - o lo que pueden ser en la actualidad- equipos docentes compuestos por una sola disciplina.

Esta situación se describe en el cuadro siguiente:

PROBLEMAS (Situación pasada)	El docente en el área de planeamiento era solo arquitecto o arquitecta
	No interactuaban, ni se reconocían otras disciplinas en la práctica
	No se transmitía pedagógica ni prácticamente la necesidad de conformación de equipo
	Visión mas limitada
	Concepción tradicional de la planificación
	Negación implícita de la complejidad
	Teorías más estáticas.
	Menos avance, desarrollo y acceso al conocimiento

6.4. Caso de un curso de formación para docentes.

Especializado en planeamiento urbano. “*VOCES de la GENERACION 2010: su construcción desde el aula*”. Es una invitación para comenzar a construir, junto a especialistas de distintas áreas del conocimiento, el OBSERVATORIO URBANO.

Desde la pedagogía urbana e incluyendo la visión de los niños, este espacio se dedica a analizar la ciudad a través de medios gráficos, planos en papel, imágenes digitales y satelitales, tridimensionales, maqueta y el uso del Sistema de Inteligencia Territorial, denominándose “ *El Observatorio Urbano BUENOS AIRES FUTURA*” .

Divulgado y publicado a través de la capacitación y formación para los docentes en materia de planeamiento urbano, se vincula con los contenidos curriculares y con el mandato constitucional de Plan Urbano Ambiental.

Este espacio busca generar colaboración y asistencia entre la oficina de urbanismo y los docentes de la ciudad, e implementar una herramienta para

mejorar la misma, a través de proyectos áulicos, que puedan presentarse a las oficinas de gestión urbana de la ciudad, y que a su vez puedan ser utilizados como insumo para el diagnóstico general y la formulación de proyectos.

Mediante la entrega de publicaciones, planos y fotos aéreas que faciliten la continuación de proyectos en el aula se desarrollan los siguientes contenidos:

La ciudad como contenido de enseñanza / Estrategias didácticas para la enseñanza del Entorno Urbano / Formulación de proyectos como estrategia didáctica / Herramientas multimedia para el análisis de la Ciudad/ Trabajar por integrar la diversidad en alianzas cooperativas.²⁴

6.5. Caso sobre Hacer ciudades amigables.

Aborda la reflexión sobre cuáles serían las posibles estrategias de gestión del planeamiento urbano para el desarrollo sostenible y propone, desde la visión de una ciudad amigable, un escenario de acción donde cada vez más los gobiernos deben articular e implementar gestiones de coordinación intergerencial hacia el interior de la administración, en alianza con organizaciones de la sociedad civil y de forma cooperativa con los ciudadanos.

El niño es aquí uno más de los actores participantes, pero fundamentalmente es el parámetro que representa la mayor diversidad frente a la ciudad real, que ha sido pensada y planificada para el adulto, varón y trabajador.

La visión es que una ciudad buena y amigable para el niño, será buena y amigable para toda la población, ofreciendo un espacio intergeneracional donde la diversidad cooperativa y propositiva motoriza un nuevo consenso social.

El trabajo sobre el espacio público, la movilidad sostenible, la problemática ambiental, la cohesión social, la generación de pensamiento crítico y el

²⁴ <http://buenosairesfutura.blogspot.com/2009/11/observatorio-urbano-voces-de-la.html>

compromiso cívico son algunas de las líneas estratégicas que los gobiernos deben impulsar.²⁵

6.7. Experiencias abordadas por investigaciones realizadas en diferentes Universidades relacionados con la ciudad y equipos compuestos por distintas disciplinas.

6.7.1. Enseñanza-Aprendizaje del planeamiento territorial.

La búsqueda de casos específicos, sobre otras investigaciones dedicadas a experiencias pedagógicas universitarias similares a la trabajada, en la materia planificación territorial, en otras cátedras del ámbito universitario donde el equipo docente esté compuesto por distintos profesionales que provengan de diferentes campos, no fue satisfactoria.

Incluso de acuerdo a una investigación realizada en la Universidad de General Sarmiento²⁶ referente a una Licenciatura en Urbanismo se habla del desafío al abordar *“la licenciatura urbanismo y la construcción de la especificidad del campo”*.....

En palabras de Choay, F (1971) *“si hablamos en términos disciplinares, el urbanismo es “una disciplina de estatuto incierto”. Algunos autores plantean que es una actividad interdisciplinaria por esencia, constituida por una serie de disciplinas que se reúnen en torno al estudio de la ciudad; mientras otros trabajan sobre la noción de multidimensionalidad de la disciplina urbanística.”*

Sin embargo, en el proceso de realizar exploraciones y búsqueda de información se obtuvieron interesantes aportes de investigaciones realizadas y ligadas a la temática que nos ocupa.

²⁵ Arq. M. A. Kaul

²⁶ “Estrategias pedagógicas orientadas a la articulación entre teoría y práctica en la formación de los profesionales de la ciudad” Andrea Catenazzi - Paula Pogré - Magdalena Chiara - Mercedes di Virgilio - Karina Benchimol - Natalia Da Representação - Silvana Feeney - Instituto del Conurbano (ICO) - Instituto del Desarrollo Humano-(IDH) Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina. A.T. 2D. Pág. 183. Experiencias y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria. UNSAM. 2007.

Diferentes conceptos y contribuciones que se consideran asociadas a la temática se comentarán a continuación.

Es revelador como al realizar un recorrido por las prácticas relevantes del campo, a través de la historia de la disciplina y focalizando sobre las competencias de la materia para operar sobre la ciudad, los temas y problemas a abordar por los urbanistas fueron cambiantes.

“La planificación de la segunda posguerra requería especialistas en usos del suelo, en reglamentos, en formulación de proyectos habitacionales; años después fueron los saberes de la economía los que permitían construir modelos matemáticos y tendenciales; en los setenta fue el turno de la sociología urbana y la antropología; más tarde, la esfera de actuación se centró en los contenidos de la ciencia política con expertise en gestión y los arquitectos con su capacidad de dar forma a los “proyectos urbanos”. Pero ese desplazamiento de los temas-problema, se dirime sobre un conjunto de temas propios de la ciudad.

¿Cómo precisar las competencias del planificador urbano y del urbanista en un contexto cambiante? El problema dio lugar a proyectos y programas preocupados por las disciplinas de la ciudad. Una primera conclusión consensuada es que se trata de un campo y no de una disciplina específica, la segunda es que es un campo amplio, de múltiples alcances que requiere de una amplia gama de competencias.

Según Levy, J. y Lussault, M. (2003) el urbanismo implica prácticas intencionales de transformación de los espacios habitados. Frente a las dificultades de identificar el urbanismo como profesión, el autor propone definir el campo situando aquellas prácticas y discursos inscriptos en la categoría “urbanismo”. Así, los referentes pueden ser –sin considerar las profesiones como tales- las esferas de actuación de los arquitectos, los ingenieros, pero también las de los economistas, los sociólogos o los geógrafos que se orientan hacia cuestiones urbanas y confrontan sus conocimientos originales con racionalidades directamente relacionadas con el saber – hacer”.

Sin embargo, corresponde precisar que más allá de las competencias de las diversas disciplinas, la ciudad es obra de las sociedades urbanas: “la producción intencional de los espacios urbanos es sobre todo un hecho colectivo de intervención multidisciplinaria”. 26

Otro trabajo que aporta a la enseñanza – aprendizaje en equipo, es el realizado sobre experiencias y estrategias de aprendizaje que incorpora el concepto de “Aprendizaje Cooperativo”²⁷, y donde se apuesta a “ *una concepción global de la persona, priorizando su formación integral como sujeto social activo, comprometido con su entorno, solidario y preparado para afrontar las exigencias del mundo actual*”; u otro asociado a la “Asertividad”²⁸, como concepto aportado por la psicología moderna a la comprensión y mejora de las relaciones sociales.

Las características que se detallan a la hora de actuar en el aula compete tanto al alumno como al docente: - actuar guiado por los propios intereses más profundos; expresar los sentimientos con honestidad, ejercer los propios derechos respetando el de los demás.

El trabajo sostiene que la persona asertiva actúa con confianza con sus compañeros ya sean docentes o alumnos; resuelve con éxito los conflictos, se comunica con sinceridad. Estos conceptos son contrarios a la pasividad, o predisposición a la agresividad, apatía, e indiferencia.

Frente a iniciar un camino sobre varias preguntas que reconstruyen la práctica docente sería necesario considerar ¿qué esperan los otros profesionales de cada uno de los miembros que componen un equipo transdisciplinario? En nuestro caso de estudio más precisamente la pregunta podría ser ¿Qué esperan del arquitecto/a? pregunta que se traslada a cada miembro de profesionales que componen el equipo de los actores que provienen de los distintas disciplinas que componen el campo. Otra pregunta que no deberíamos obviar realizar es: ¿Qué espera la comunidad y el contexto donde se desarrolla cada profesional ?

²⁷ Lilian Cadoche, Darío Manzoli, Flavia Frank, Candelaria Prendes. Facultad de Ciencias Veterinarias Universidad Nacional del Litoral. Argentina. Experiencias y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria. UNSAM. 2007.

²⁸ “Asertividad en alumnos universitarios” Lilian Cadoche, Leonardo Farías, Pamela González, Silvana Sanmillan. Facultad de Ciencias Veterinarias . Universidad del Litoral. Argentina. Experiencias y Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria. UNSAM. 2007.

Surge así una reflexión sobre la relación entre enseñanza/aprendizaje en el taller proyectual y sobre cómo enseñar el “saber hacer” de la práctica proyectual, donde en definitiva propone lo que se planteaba en la construcción del problema del presente trabajo: la necesidad de responder de manera concreta y espacial a los problemas diagnosticados en momentos anteriores.

“El accionar en el proceso proyectual no se recita, ni se ilustra en cuadros en el pizarrón. Las acciones particularmente las dinámicas proyectuales, no son conducidas desde una abstracción sino que deben (digo deberían) ser actuadas en lo concreto.”

Quizás este concepto clarifique o comience un debate sobre roles y compromisos de cada campo en la planificación territorial.

6.7.2. Otras prácticas relacionadas con la materia.

En referencia a otras estrategias didácticas que tienen relación con la materia, podemos también mencionar metodologías originales o innovadora como: la desarrollada en la Facultad de Arquitectura de Tucumán, experiencia expuesta en *“Resultados de veinte años de enseñanza de arquitectura bioclimática en una facultad de arquitectura”*²⁹; o un proyecto trabajado en Santo Domingo, que incorpora lo lúdico, con fuertes aristas constructivista de interdisciplinariedad para la enseñanza de la arquitectura y su relación con el medio ambiente.³⁰

En las Actas de las segundas Jornadas de Pedagogía Universitaria Enseñar y aprender en la Universidad. Culturas y Educación en la Universidad, problemas y perspectivas; Área temática 2D. Experiencias y estrategias de Enseñanza y Aprendizaje³¹ encontramos:

²⁹ Dr. Arq. G.E. Gonzalo, Arqs.: S.L. Ledesma, V.M. Nota, C.F. Martínez, G.I. Quiñones, G. Márquez Vega, M.S. Cisterna y C. Llabra
Centro de Estudios Energía y Medio Ambiente (CEEMA) - Instituto de Acondicionamiento Ambiental (IAA).
www.herrera.unt.edu.ar/fauunt/ceema/inicio.htm

³⁰ LA ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA DE LA ARQUITECTURA Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD AMBIENTAL.
Autora Dra. Arq. Zamira Asilis. (UNPHU)
Posgraduada en Gestión Cultural de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. <http://www.unimoron.edu.ar/CLEFA/Contenido/Ponencias/Expuestas/zamira%20asilis.pdf>

³¹ Director Norberto Ferré Alejandra, Colaboradores: Alejandra Bruner, Stella Maris Mas Rocha, José Luis Zárate.
UNSAM Edita Colección. 6 y 7 de Setiembre de 2002.

- *Reflexiones sobre aprendizajes de la forma arquitectónica. Ferreno Liliana. Facultad de Arquitectura y Urbanismo Universidad nacional de Tucumán Argentina.*

- *Estrategias Pedagógicas orientas a la articulación entre teoría y práctica en la formación de los profesionales de la ciudad. Andrea Catenazzi, Paula Pogré, Magdalena Chiara, Mercedes di Virgilio, Karina Benchimol, Natalia Da Representacao, Silvina Feeney, Instituto del Conurbano (ICO) Instituto del Desarrollo Humano (IDH)*

Universidad Nacional de General Sarmiento Argentina.

- *Reflexiones y proposiciones sobre la relación enseñanza- aprendizaje en el taller de proyecto arquitectónico. Fernando N. Boix, Adriana Montelpare, Universidad Abierta Interamericana (de Rosario) Argentina.*

6.8. Trabajos específicos relacionados con la enseñanza de la planificación territorial.

Hasta el momento sobre lo investigado se ha encontrado un área de vacancia específica en la articulación del conocimiento entre docentes procedentes de distintos campos del conocimiento para la enseñanza aprendizaje del planeamiento territorial.

Quizás esto se deba a la evolución del planeamiento y sus distintos períodos que Fernando Tauber describe y detalla en el análisis del trabajo *“El Desarrollo y su Planificación. Evolución del concepto y su influencia en procesos urbanos endógenos, sustentables y participativos.”*³²

³² Dr. Arq. Fernando Tauber Tesis Doctoral Comunicación en la Planificación y Gestión para el Desarrollo de las Universidades Públicas Argentinas. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina Director: Dr. Martín Becerra

Los períodos identificables pueden sintetizarse en un principio por un enfoque positivista, distinguido por el análisis sectorial, donde la realidad se lee “*homogénea , estática y objetiva; donde roles y los procedimientos están claramente diferenciados y su articulación es nula: unos deciden, otros ejecutan. Cada actor tiene una función específica que cumplir y la idea integral del proyecto sólo importa a quienes se encargan de la formulación, que a su vez no participan de la ejecución.*”.....

Luego evoluciona hacia contemplar e incorporar objetivos como combatir la “*pobreza, el desempleo y la desigualdad*”, avanzando en los ochenta hacia la incorporación de la “*escala humana*” y el “*desarrollo sustentable*”; para más tarde conciliar con los “*procesos de empoderamiento social*”, donde hay un fuerte protagonismo de los movimientos sociales y donde se suman *conceptos intangibles como desarrollo, paz, medio ambiente, economía, justicia, democracia, lo local*”.

Así surge una posición o concepto alternativo, que se identificó como planificación estratégica situacional, para luego desembarcar hacia la planificación participativa de desarrollo: “*sistémico, sinérgico, inclusivo y sustentable para la transformación de las comunidades y sus instituciones*”, sobre la base de la práctica democrática, clara, respetuosa y ocupada por los derechos de las personas y el medio ambiente.

Quizás estemos conduciéndonos en la conjunción de estos procesos hacia la articulación y combinación que surja de acuerdo al caso y la circunstancia; y en la necesidad de contemplar las prácticas institucionales, profesionales, y académicas con aristas transdisciplinarias, multidisciplinar o interdisciplinar consecuente al diagnóstico elaborado.

7. Metodología.

La investigación asume una perspectiva metodológica de corte cuantitativo / cualitativo utilizando como herramientas de recolección de información encuestas y entrevistas semiestructuradas y observaciones directas sobre estudiantes, docentes y espacios áulicos

7.1. Espacio Académico de la investigación.

El espacio es el aula³³, en el área de Planeamiento Territorial de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de La Plata.

Pero también el objeto de estudio trasciende el espacio áulico trasladándose el aula a otros ámbitos que pueden verse involucrados como espacios académicos fuera del áulico.

7.2. Definición de la población.

La definición de la población teóricamente pertinente a los objetivos, la podemos definir en dos grandes grupos de población que denominaremos directa o indirecta:

Indirectos: **profesores o docentes con rangos jerárquicos dentro de la facultad** como secretario académico, y otros docentes que no pertenecen a la materia, etc.

Directos: **los docentes y estudiantes** que pertenecen a la Cátedra de Planeamiento Territorial; son los primeros destinatarios directos, y es sobre ellos que se realizarán las observaciones y encuestas como casos de estudio.

³³ Jackson toma al aula como un lugar activo, donde pensamos y actuamos. Describe y narra lo que ocurre a partir de la observación: "después de la reflexión, deseo volver a las aulas". Ph. W Jackson, "La vida en las aulas" Ed. Morata. Reimpresión de la edición 1968.

7.3. Inventario y criterio para la selección de los casos.

Basados en los objetivos denominados particulares, se seleccionaron casos (sujetos y espacios áulicos) a través de una estrategia de muestreo intencional por significatividad y la aplicación de entrevistas y encuestas semi-estructuradas en comisiones que estaban coordinadas por docentes de distintas profesiones.

- a. casos de una comisión a cargo de un docente no arquitecto.
- b. casos de una comisión a cargo de un docente arquitecto.
- c. casos de una comisión a cargo de un docente no arquitecto y coayudante arquitecto.

El contexto de selección de casos varió en el transcurso del desarrollo del trabajo, partiendo desde una situación inicial completamente diferente a la que se observó y analizó en el desarrollo del mismo.

Este cambio se figuró en la incorporación de ayudantes agrupados de a pares en los equipos docentes, los cuales quedaron conformados por ejemplo por politólogo- arquitecto, etc.. Esta fue una situación significativa, y cambió el escenario; sobre todo, al momento de realizar las entrevistas por lo cual se consideró necesario realizar la aclaración, la cual fue especificada también al inicio del presente trabajo.

Si bien es satisfactoria esta modificación y responde directamente al planteo y formulación del trabajo, dificultó la continuidad del mismo porque se incorporan cambios no predecibles que variaron el escenario inicial.

Además a esta alteridad entendida como cambio inesperado, mencionada también en la construcción del problema y el escenario inicial explicado en la referencia Nro 1, se incorporaron otros cambios sumado a la conformación de los equipos docentes mixtos. Estas reformas fueron:

- a) la implementación de talleres horizontales: didáctica pedagógica que apunta directamente a lo descripto en los antecedentes (ítem 3 pág. 22

cuando se refiere a Pedagógicas y Académicas), específicamente cuando a un alumno le toca en suerte un determinado perfil docente. Situación que fue más detallada y profundizada en la cadena causal elaborada para el trabajo de intervención.

En este tipo de taller los alumnos tienen la posibilidad de corregir con otro docente distinto al asignado en su comisión además de ver trabajos con otra orientación.

b) la implementación de talleres verticales: esto significa dos talleres anuales donde grupos de nivel 1 trabajan con grupos de nivel 2.

c) y la corrección de parciales cambiando el docente que se encuentra a cargo de la comisión: si bien esto no influye directamente en el desarrollo del trabajo práctico, si da la oportunidad al estudiante de ser observado y recibir otra mirada sobre conceptos teóricos sin estar sesgado a una sola tendencia formativa.

Estas modificaciones obligaron a reformar la formulación de las entrevistas y las preguntas particulares. Por tal motivo en las entrevistas realizadas en el año 2012 encontramos dos ítems diferentes que se incorporaron al trabajo.

Si bien en la formulación de preguntas se consultó sobre los dos talleres, vertical y horizontal; el taller horizontal es el que está más ligado al escenario descrito, en cambio el taller vertical responde más a una dinámica metodológica participativa de la planificación.

Frente a este escenario, la decisión de selección de casos fue redefinida, y adaptada las técnicas a utilizar para la recopilación de insumos y base de análisis que se describen a continuación.

7.4. Definición de las técnicas a utilizar.

Las técnicas desarrolladas y adjuntas en los anexos abarcaron un amplio espectro de recopilación y análisis; las cuales se concretaron mediante la

observación de clases en comisiones diferentes, observación de trabajos provenientes de distintos docentes, realización de entrevistas y registro por medio de fotografías.

- Encuestas semi-estructuradas.
- Entrevistas semi-estructuradas.
- Observación de procesos.
- Observación de resultados.
- Fotografías.

7.5. Definición de las preguntas.

Las preguntas y objetivos denominados particulares, que fueron seleccionados para el desarrollo de trabajo, se formularon con un carácter específico y responden exclusivamente a la situación planteada dentro de la materia, tomando como objeto de estudio y de acuerdo a las consignas del trabajo, una cátedra de planeamiento territorial compuesta por docentes provenientes de distintas disciplinas.

Con el propósito de no ser conducentes a las respuestas de los interrogantes formulados, al realizarse las preguntas sobre algunas temáticas, las mismas no fueron directamente abordadas ni se plantearon explícitamente, si no que intentaron buscar aproximaciones o percepciones; las cuales al ser subjetivas tienen amplitud en su enunciación.

De acuerdo a las preguntas formuladas en la investigación, y en forma alternadas al momento de ser realizadas las indagaciones están fundadas en dos partes:

- a) Orientadas a la **ARTICULACION DEL CONOCIMIENTO.**
- b) Orientadas a la **PRÁCTICA PEDAGOGICA.**

Metodológicamente las entrevistas consultan y están referidas a los interrogantes de la investigación, donde cada pregunta particular (P) y objetivo (O) de la exploración está directamente relacionado con una o dos preguntas de la entrevista (EE = Entrevista a estudiante); (ED = Entrevista a docente) realizada.

a) Orientadas a la **ARTICULACION DEL CONOCIMIENTO.**

P.1- ¿Cómo se percibe y valora la heterogeneidad disciplinar docente y la articulación del conocimiento en base a la misma?

O.1.a. Conocer la apreciación y valoración de los estudiantes sobre la heterogeneidad disciplinar docente y la articulación del conocimiento en base a la misma.

E.E.1.1. Conoces la profesión de tu ayudante y co-ayudante?

Esta interrogación además de preguntar la profesión, en caso de contestar sí, solicita completarla y especificar: cuál o cuáles son; para verificar si realmente las conoce.

Por otro lado si bien no es importante conocer la profesión de un docente, la misma se realiza para reconocer si existe o no disociación entre los contenidos que se reconocen como aportes proveniente de otros saberes y la fuente, o para considerar si son esos los aportes que se demandan de uno u otro saber.

Al cuestionarnos, en las preguntas de la investigación, cuáles podrían ser los aspectos que se perciben como favorecedores u obstaculizadores para el logro de la transdisciplinariedad se consultó:

P.5- ¿Cómo es percibida la composición del equipo docente, integrado por docentes de distintas disciplinas tanto por los estudiantes como por los mismos docentes involucrados?

E.E.1.5. Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra esté compuesto por un grupo de profesionales que proviene de distintos campos del conocimiento? (sociólogo, arquitecto, politólogo, geógrafo, etc.)

E.E. 1.6. Influyó la característica descrita en el ítem anterior para la elección de la cátedra?

E.D.1.1. Al incorporarse en la F.A.U. y comenzar su trabajo como docente se sintió confortable?

E.D.1.2. Considera que tuvo que superar algunos obstáculos o barreras?

E.D.1.3. Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra esté compuesto por un grupo de profesionales que proviene de distintos campos del conocimiento? (sociólogo, arquitecto, politólogo, geógrafo, etc.)

E.D. 1.4. Influyó la característica descripta en el ítem anterior para la elección de la cátedra?

Además de conocer si es valorado se pregunta por qué?, esto puede dar la posibilidad de diagnosticar confirmaciones o cambios de rumbo.

En lo que respecta a los docentes podemos averiguar cómo se disponen, y su relación en el desarrollo del trabajo práctico con el resto del equipo docente.

Específicamente en la pregunta para los docentes (E.D.) 1.2., se indaga sobre las diferencias o especificidades de una profesión y conocer si estos son obstáculos o no en la articulación del conocimiento.

Las preguntas a estudiantes (E.E.) 1.5. y 1.6.;y a docentes (E.D.) 1.3. y 1.4 busca verificar el grado de valoración explícito y práctico, sobre el discursivo o desnuda si prevalecen otros motivos o cuestiones que determinan la elección.

Para indagar sobre la articulación del conocimiento y dada la preocupación de algunos docentes descripta en la fundamentación³⁴ con respecto a la articulación y relación de las materias se consulta:

E.E. 1.7. A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras profesiones ¿y en caso de indicar sí se solicita en que materias y de qué profesiones eran.

E.D. 1.5.Trabaja o trabajó en algún lugar donde se relacione directamente con otros profesiones.

B) Orientadas a la **PRÁCTICA PEDAGOGICA:**

La pregunta disparadora es si ¿Existen instancias y momentos en donde se manifiesta, percibe o aborda con mayor eficacia la integración de conocimiento?; o de lo contrario ¿Existen fases en los momentos de

³⁴ Pág. 10, donde se describe la preocupación planteada por un grupo de docentes en un Seminario Específico.

desarrollo del trabajo práctico donde se evidencie fragmentación de los distintos campos del conocimiento?

P.2- Se identifican momentos en el desarrollo del trabajo práctico en el que el aporte de conocimiento desde una disciplina prevalece sobre las demás?

O.2.a. Evaluar en el desarrollo de los trabajos prácticos los diferentes aportes de las incumbencias implicadas en el estudio de la problemática.

E.E.1.2. Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas?

Esta pregunta es seguidamente correlativa a la que la antecede P.1., y nos puede servir para observar si la transdisciplinariedad es comprobable en las prácticas además de determinar si se comprueban grados de integración; y si en el proceso de desarrollo del trabajo práctico se verifican características que contribuyan a la hibridación o pérdida de la identidad profesional.

La misma se complementa con otras preguntas orientada a las prácticas pedagógicas las cuales buscan explorar las instancias y momentos en donde se puede manifestar, percibir o reconocer con mayor fuerza la fragmentación o integración del conocimiento.

En esa búsqueda se indaga para identificar prácticas que puedan obstaculizar el logro de la transdisciplinariedad en las experiencias pedagógicas y aportar un cúmulo de conocimientos que permitan impulsar este tipo de articulación:

¿En el desarrollo del trabajo práctico se verifican características que contribuyen a la hibridación o pérdida de la identidad profesional?

P.3- Existen fases en los momentos del desarrollo del trabajo práctico donde se evidencie fragmentación de los distintos campos del conocimiento?

O.3.a. Explorar las instancias y momentos en donde se manifiesta, percibe o reconoce con mayor fuerza la fragmentación del conocimiento.

E.E.1.3. Refiera en que momento de la cursada o del desarrollo del trabajo práctico evidenció la profesión de su ayudante.

Esta pregunta está relacionada con los campos de dominio, e interpela sobre el aporte que puede componer cada saber; y conducirnos a conocer sobre qué aspectos podría ser necesario articular con otro campo del saber.

Esta pregunta sobre todo estuvo pensada al inicio de la investigación, cuando no estaba implementada la modalidad de talleres horizontales.

Las siguientes preguntas profundizan las instancias y momentos en donde se manifiesta, percibe o reconoce con mayor fuerza la integración de conocimiento; y están relacionadas directamente con la práctica pedagógica y su valoración.

E.E.1.4. Cree que aplicó o incorporó en el desarrollo del T.P. los aportes provenientes de otras disciplinas.

E.E.1.8. Cree usted que como profesional trabajará con grupos de profesionales provenientes de otras disciplinas.

ED. 1.6. Encuentra algunas similitudes en la manera de abordar la tarea profesional y el desarrollo del T.P.

E.D. 1.7. Considera que aporta desde su campo una óptica diferente al desarrollo de los T.P. comparado a otras comisiones que solo está compuesta por arquitectos? Por qué?

Dada las modificaciones realizadas en las prácticas, donde se incorporaron dos modalidades de talleres horizontales; entre comisiones de alumnos de un mismo nivel; y uno vertical; que corresponde a alumnos de nivel uno y un nivel más avanzado; se agregaron dos preguntas ampliadas que buscan indagar hacia qué sentido modifican las prácticas pedagógicas y si logran o mejoran la integración y articulación de los saberes.

E.E.1.9. En el desarrollo de la cursada se realizaron dos talleres horizontales con otras comisiones e intercambio de docentes. Cree que esa modalidad incorporó otra perspectiva al desarrollo de su trabajo práctico., por qué?

En caso de contestar positivamente se consulta si desde los aportes recibidos evidenció la profesión del ayudante de la otra comisión.

E.E. 1.10 También se trabajó en dos talleres verticales. ¿Cómo influyó en su trabajo práctico esta modalidad?

8. **Análisis.**

“ Después de la reflexión, deseo volver a las aulas”.

Ph. W Jackson.³⁵

8.1. Análisis del relevamiento a estudiantes.

Para una mayor efectividad del proceso de datos e insumos se utilizaron planillas de procesamiento digital, donde se incorporó el dato cuantitativo sobre la población trabajada.

Las planillas son de ágil lectura y al finalizar el análisis por grupo de población se elaboró una síntesis por año, y finalmente una sinopsis la cual fue utilizada para las conclusiones finales.

A continuación se puede leer el proceso de las entrevistas realizadas.

³⁵ Jackson toma al aula como un lugar activo, donde pensamos y actuamos. Describe y narra lo que ocurre a partir de “La vida en las aulas” Ed. Morata. Reimpresión de la edición 1968.

Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final

8.1.1 AÑO 2010

edad promedio

24

materias aprobadas

18

1. DOCENTE ARQUITECTO

1. DOCENTE ARQUITECTO		%				
		cant.	SI	NO	SI	NO
1.1	Conocès la profesiòn de tu ayudante y coayudante	6	5	1	83,33	16,67
1.2	Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases pràcticas		5	1	83,33	16,67
1.3	Refiera en que momento de la cursada o del T.P. evidenciò la profesiòn de su ayudante					
1.4	Cree que aplicò o incorporò en el desarrollo del T.P. aportes proveniente de otras disciplinas		5	1	83,33	16,67
1.5	Considera importante que el cuerpo docente de una Càtedra este compuesto por distintos....		5	1	83,33	16,67
1.6	Influyò la carct. Del ítem anterior para la elecciòn de la Càtedra?			5		83,33
1.7	A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras prof.		4	2	66,67	33,33
1.8	Cree usted que como profesional trabajará con prof. Provenientes de otras disciplinas		5	1	83,33	16,67

edad promedio

26

materias aprobadas

20

2. DOCENTE POLITOLOGO Y COAYUDANTE ARQUITECTO

2. DOCENTE POLITOLOGO Y COAYUDANTE ARQUITECTO		%				
		cant.	SI	NO	SI	NO
1.1	Conoces la profesión de tu ayudante y co-ayudante	10	10		100	
1.2	Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas		10		100	
1.3	Refiera en que momento de la cursada o del T.P. evidenció la profesión de su ayudante					
1.4	Cree que aplicó o incorporó en el desarrollo del T.P. aportes proveniente de otras disciplinas		8	2	80,00	20,00
1.5	Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra este compuesto por distintos....		10		100	
1.6	Influyó la carct. Del ítem anterior para la elección de la Cátedra?		4	6	40,00	60,00
1.7	A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras prof.		6	4	60,00	40,00
1.8	Cree usted que como profesional trabajará con prof. Provenientes de otras disciplinas		7	3	70,00	30,00

Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final

edad promedio

materias aprobadas

23

18

%

3. DOCENTE GEOGRAFO

	cant.	SI	NO	SI	NO
1.1 Conoces la profesión de tu ayudante y co-ayudante	8	6	2	75,00	25,00
1.2 Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas		3	5	37,50	62,50
1.3 Refiera en que momento de la cursada o del T.P. evidenció la profesión de su ayudante					
1.4 Cree que aplicó o incorporó en el desarrollo del T.P. aportes proveniente de otras disciplinas		5	3	62,50	37,50
1.5 Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra este compuesto por distintos....		8		100,00	
1.6 Influyó la carct. Del ítem anterior para la elección de la Cátedra?		1	7	12,50	87,50
1.7 A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras prof.		5	3	37,50	62,50
1.8 Cree usted que como profesional trabajará con prof. Provenientes de otras disciplinas		7	1	87,50	12,50

edad promedio

materias aprobadas

24

17

%

1.2.3 SUBTOTAL

	cant.	SI	NO	SI	NO
1.1 Conoces la profesión de tu ayudante y co-adyuvante	24	21	3	87,50	12,5
1.2 Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas		18	6	75,00	25,00
1.3 Refiera en que momento de la cursada o del T.P. evidenció la profesión de su ayudante					
1.4 Cree que aplicó o incorporó en el desarrollo del T.P. aportes proveniente de otras disciplinas		18	6	75,00	25,00
1.5 Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra este compuesto por distintos....		23	1	95,83	4,17
1.6 Influyó la carct. Del ítem anterior para la elección de la Cátedra?		5	18	20,83	75,00
1.7 A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras prof.		15	9	62,50	37,50
1.8 Cree usted que como profesional trabajará con prof. Provenientes de otras disciplinas		19	5	79,17	20,83

Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final

8.1.2. AÑO 2012 -

edad promedio

25

materias aprobadas

21

1. DOCENTE ARQUITECTO

		%			
		cant.	SI	NO	
1.1	Conoces la profesión de tu ayudante y co-ayudante	8	8		100
1.2	Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas		8		100
1.3	Refiera en que momento de la cursada o del T.P. evidenció la profesión de su ayudante				
1.4	Cree que aplicó o incorporó en el desarrollo del T.P. aportes proveniente de otras disciplinas		6	2	75,00 25,00
1.5	Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra este compuesto por distintos....		7	1	87,5 12,50
1.6	Influyó la carct. Del ítem anterior para la elección de la Cátedra?		2	5	25,00 62,50
1.7	A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras prof.		3	4	37,50 50,00
1.8	Cree usted que como profesional trabajará con prof. Provenientes de otras disciplinas		6	1	75,00 12,50
1.9	Los talleres horizontales e intercambio de docentes incorporaron otra persp. Al desarrollo del T.P.		8		100 0,00
1.9.b	Evidenció la profesión del ayudante de la otra comisión?		5	2	62,50 25,00
1.10	Cómo influyeron los dos talleres verticales en su trabajo práctico				

Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final

edad promedio

26

materias aprobadas

23

2. DOCENTE POLITOLOGO Y COAYUDANTE ARQUITECTO

%

		cant.	SI	NO	SI	NO
1.1	Conoces la profesión de tu ayudante y co-ayudante	22	21	1	95,45	4,55
1.2	Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas.		17	4	77,27	18,18
1.3	Refiera en que momento de la cursada o del T.P. evidenció la profesión de su ayudante					
1.4	Cree que aplicó o incorporó en el desarrollo del T.P. aportes proveniente de otras disciplinas		16	3	72,73	13,64
1.5	Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra este compuesto por distintos....		21	1	95,45	4,55
1.6	Influyó la carct. Del ítem anterior para la elección de la Cátedra?		8	14	36,36	63,64
1.7	A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras prof.		10	12	45,45	54,55
1.8	Cree usted que como profesional trabajará con prof. Provenientes de otras disciplinas		16	5	72,73	22,73
1.9	Los talleres horizontales e intercambio de docentes incorporaron otra persp. Al desarrollo del T.P.		13	9	59,09	40,91
1.9.b	Evidenció la profesión del ayudante de la otra comisión?		4	10	18,18	45,45
1.10	Cómo influyeron los dos talleres verticales en su trabajo práctico.					

Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final

edad promedio

24

materias aprobadas

3. DOCENTE GEOGRAFO

		18		%	
cant.		SI	NO	SI	NO
1.1	Conoces la profesión de tu ayudante y co-ayudante	18	1	94,74	5,26
1.2	Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas	14	5	73,68	26,32
1.3	Refiera en que momento de la cursada o del T.P. evidenció la profesión de su ayudante			0,00	0,00
1.4	Cree que aplicó o incorporó en el desarrollo del T.P. aportes proveniente de otras disciplinas	16	2	84,21	10,53
1.5	Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra este compuesto por distintos....	19		100	
1.6	Influyó la carct. Del ítem anterior para la elección de la Cátedra?		18		94,74
1.7	A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras prof.	11	7	57,89	36,84
1.8	Cree usted que como profesional trabajará con prof. Provenientes de otras disciplinas	16	2	84,21	10,53
1.9	Los talleres horizontales e intercambio de docentes incorporó otra persp. Al desarrollo del T.P.	9	9	47,37	47,37
1.9.b	Evidenció la profesión del ayudante de la otra comisión?	1	6	5,26	31,58
1.10	Cómo influyeron los dos talleres verticales en su trabajo práctico.				

edad promedio

25

materias aprobadas

21

1.2.3 SUBTOTAL

		25		21		%	
cant.		SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.1	Conoces la profesión de tu ayudante y co-ayudante	47	2	95,92	4,08		
1.2	Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas	39	9	79,59	18,37		
1.3	Refiera en que momento de la cursada o del T.P. evidenció la profesión de su ayudante						
1.4	Cree que aplicó o incorporó en el desarrollo del T.P. aportes proveniente de otras disciplinas	38	7	77,55	14,29		
1.5	Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra este compuesto por distintos....	47	2	95,92	4,08		
1.6	Influyó la carct. Del ítem anterior para la elección de la Cátedra?	10	37	20,41	75,51		
1.7	A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras prof.	24	23	48,98	46,94		
1.8	Cree usted que como profesional trabajará con prof. Provenientes de otras disciplinas	38	8	77,55	16,33		
1.9	Los talleres horizontales e intercambio de docentes incorporó otra persp. Al desarrollo del T.P.	30	18	61,22	36,73		
1.9.b	Evidenció la profesión del ayudante de la otra comisión?	10	18	20,41	36,73		
1.10	Cómo influyeron los dos talleres verticales en su trabajo práctico						

Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final

edad promedio

materias aprobadas

25

19

%

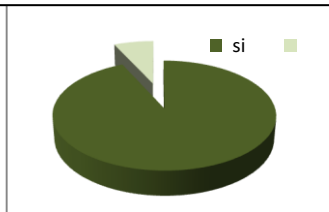
TOTAL

		cant.	SI	NO	SI	NO
1.1	Conoces la profesión de tu ayudante y co-ayudante	73	68	5	93,15	6,85
1.2	Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas		57	15	78,08	20,55
1.3	Refiera en que momento de la cursada o del T.P. evidenció la profesión de su ayudante					
1.4	Cree que aplicó o incorporó en el desarrollo del T.P. aportes proveniente de otras disciplinas		56	13	76,71	17,81
1.5	Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra este compuesto por distintos....		70	3	95,89	4,11
1.6	Influyó la carct. Del ítem anterior para la elección de la Cátedra?		15	55	20,55	75,34
1.7	A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras prof.		39	32	53,42	43,84
1.8	Cree usted que como profesional trabajará con prof. Provenientes de otras disciplinas		57	13	78,08	17,81
1.9	Los talleres horizontales e intercambio de docentes incorporaron otra persp. Al desarrollo del T.P.	49	30	18	61,22	36,73
1.9.b	Evidenció la profesión del ayudante de la otra comisión?		10	18	20,41	36,73
1.10	Cómo influyeron los dos talleres verticales en su trabajo práctico					

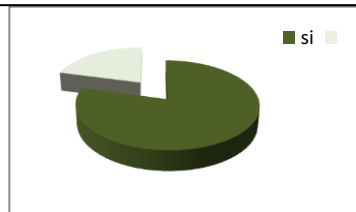
8.1.4. Síntesis gráfica.

Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final

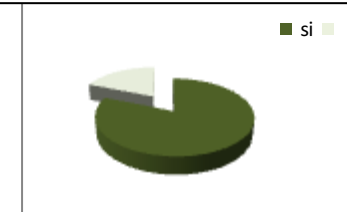
1.1. Conoces la profesión de tu ayudante_y co-ayudante



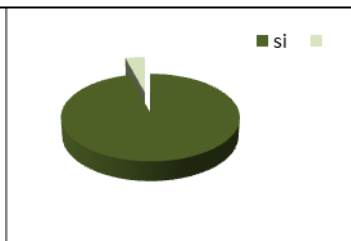
1.2. Ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas



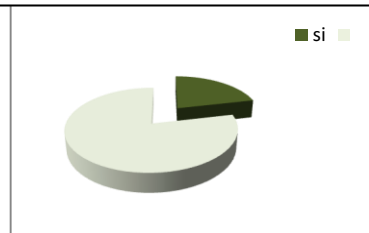
1.4. Cree que aplicóaportes provenientes de otras disciplinas.



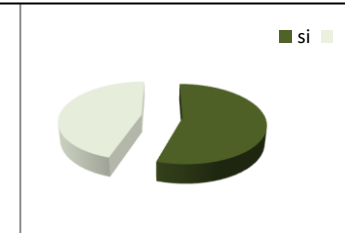
1.5. Considera importante que el cuerpo docente....este compuesto por....



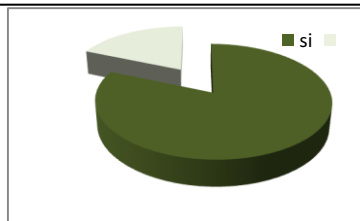
1.6. Influyó la caract. Del ítem anterior para la elección de la Cátedra?



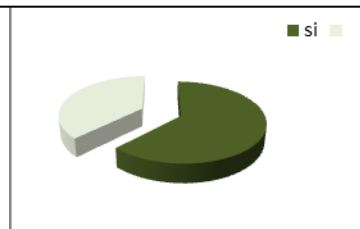
1.7..... ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras prof.



1.8.como profesional trabajará con prof. Provenientes de otras disciplinas



1.9.a... intercambio de docentes incorporó otra persp. Al desarrollo del T.P.



1.9.b. Evidenció la profesión del ayudante de la otra comisión?



8.1.4. Descripción analítica de la síntesis gráfica .

En la elaboración de la síntesis confeccionada sobre la totalidad de la información acumulada durante dos años, sobre un total de setenta y tres casos, se desglosan a continuación las siguientes preguntas con las respuestas y comentarios:

1.1.- Conoce la profesión de su ayudante y co-ayudante?

El 93,15 % contestó que sí; y el 6,85%; contestó que no. Si bien es bajo este porcentaje y en el muestreo son solo 5 estudiantes, llama la atención que después de haber transcurrido una cursada de todo un año lectivo con encuentros de cuatro horas semanales el alumno desconozca la incumbencia o campo de conocimiento al que el docente, con el que compartió la cursada, pertenece.

Además existe más de un caso que si bien contesta que sí, al completar la profesión no es la correspondiente, y justamente esta pregunta se realizó para verificar la veracidad de la anterior.

Habría que preguntarse si estas situaciones y porcentajes responden directamente a la responsabilidad como estudiante, ligado por ejemplo al presentismo o ausencias durante la cursada, u a otras omisiones.

1.2. Ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clases prácticas?

Un 78 % contestó que sí, y un 20, 55 % contestó que no. Comparado con la pregunta anterior y correlativa a la misma, ésta es más profunda y considerablemente relevante a la preliminar; porque si bien uno puede conocer la profesión de origen, pueda quizás no evidenciar los conocimientos.

Por lo tanto esta situación podría plasmar o conducir hacia la denominada hibridación que mencionamos.

Analizando esto podría ser elevado el porcentaje de reconocimiento o evidencia en la transmisión del saber de otros campos; pudiendo profundizar nuestras preguntas hacia las causas, y cómo actúan estos conocimientos; lo cual trató de indagarse cuando se preguntó en que momento lo han notado.

Una interrogación que surge al realizar el análisis podría ser si es consecuencia de la desfiguración de fronteras y avance hacia la transdisciplina o si el cambio corresponde a la pérdida del aporte.

Algunos, comentan que fue en las correcciones cuando evidenciaron la profesión de su docente, más específicamente en el relato o puntos de vistas relacionados con los comportamientos de la sociedad, en los análisis políticos, económicos e históricos; y que variaron los momentos.

Pocos distinguen en toda la cursada o siempre, y se repite la frase: al aportar sus conocimientos, y enunciar temas propios; registrando en que el momento de la cursada es la fase de análisis.

1.3. Es una pregunta que se formuló para determinar específicamente en que momentos del desarrollo del trabajo práctico se evidenciaron los conocimientos que se reconocen como aportes de otros saberes, por lo cual no tiene un análisis cuantitativo porcentual.

Aquí expresaron y se transcribe: a medida que transcurrió la cursada, en el desarrollo de escenarios y pensamiento “*contraintuitivo*”, en el concepto de ciudad como conjunto de acciones y no algo físico, ubicándolo en la mitad de cursada y durante la primera etapa (relevamiento análisis).

Otros también lo sitúan al principio de haber iniciado la cursada, en las correcciones y aportes para graficar, cartografiar, etc., cuando se hablaba cuestiones sociales, datos estadísticos, o rasgos físicos que se reconocen en el territorio, cambios de E.U., aportes en los debates de ocupación de terrenos vacantes, y específicamente en la instancia del relevamiento barrial.

También se subrayan los temas que se conversaron sobre el T.P. y donde surgieron preguntas con temas “*más conocidos*” por la profesión del docente.

Dos personas aclaran que fue en todo momento, mientras que otras tres en el momento de las correcciones donde se orientó hacia dónde apuntar en trabajo; además en la formulación de conflictos y potencialidades; y cuando se ayudó a identificar problemas ajenos a la arquitectura enriqueciendo el análisis.

Nuevamente queda claro que la mayoría lo ubica durante el desarrollo del T.P.1 fase de análisis, diagnóstico.

1.4. Con respecto a la consulta sobre si: Cree que aplicó aportes provenientes de otras disciplinas, un 76,71 % respondió que sí y un 17, 81 % que no, muy similar a la respuesta anterior con un leve aumento favorable hacia el reconocimiento del aporte recibido, lo que verifica la pregunta anterior y eleva la valoración del trabajo transdisciplinario.

Acá habría que considerar que la pregunta además de abarcar el rol docente considera a toda la cursada incluyendo clase teóricas, lecturas, etc.

La consulta se amplía y da la posibilidad de completar el concepto, solicitando que si puede conocer algunos aportes, los mismos sean descriptos; y estos comentarios son: la mención de apertura hacia distintos puntos de vista es el comentario más repetido, otros especifican aportes recibidos en la primer etapa cuando se elabora la matriz D.A.F.O. y grilla de escenarios, frecuentan aportes desde el campo de la sociología, política, geografía, y se menciona la utilización de palabras o enunciados. También se comenta el mapeo de planos, comprensión de los estratos sociales, análisis de vías de transporte, reconocimiento de ingresos económicos, ejemplos de planes realizados y de experiencias profesionales, como política participativa, y metodología.

Finalmente podemos decir que una gran mayoría reconoce que incorporó aportes enriquecedores de otras disciplinas.

1.5. Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra esté compuesto por un grupo de profesionales que proviene de distintos campos del conocimiento? (sociólogo, arquitecto, politólogo, geógrafo, etc.)

La respuesta es 95,89 % positiva y 4,11% negativa, lo cual arroja una alta valoración de la didáctica y propuesta pedagógica.

Sería bueno saber, ya que no quedó ampliado en comentarios u observaciones, porque algunos, aunque en un bajo porcentaje, le dan una valoración negativa.

En cambio como valoración positiva y en respuesta a la pregunta por qué? se contesta: que es importante porque aporta más “cosas”, y otorga mayor comprensión, por la existencia de aportes de conocimientos que provienen

desde distintas perspectivas; se repite muchísimo la valoración a diferentes puntos de vista y como contribuye a una visión más amplia de conceptos.

Se menciona la apertura a ideologías, la contribución de soluciones no arquitectónicas para la resolución de problemas, varios consideran que es “*bueno*” y necesario el trabajo interdisciplinario para abarcar el problema en su totalidad.

Está muy presente la palabra distintas perspectivas, distintos puntos de vista, visión más amplia, concepto de totalidad, la pluralidad de enfoques que enriquece el trabajo desde múltiples enfoques, y la diversidad de opiniones.

Se precisa la razón de como planificar mejor con el aporte de distintas miradas; se reconoce que es lo más parecido a la práctica profesional, y que de esta conjunción resulta el planeamiento.

1.6. Consecuentemente a la pregunta anterior, se interpela sobre si ha tenido influencia la característica del ítem que antecede a este, para la elección en la inscripción de la Cátedra: un porcentaje de 20, 55 % contesta que sí, y un 75,34 % que no.

Es llamativo y es contundente el “*NO*”, y la respuesta es casi inversamente proporcional a la anterior donde la composición es considerada importante o interesante. En un principio habría que considerar que la pregunta se realiza a los alumnos al finalizar su cursada; donde tienen ya realizado un recorrido de aprendizaje y apertura hacia la materia y disciplina de la planificación; situación muy distinta al inscribirse y realizar la elección, y no haber cursado ninguna materia del área de planeamiento territorial de acuerdo al plan anterior de estudio.

Por lo tanto se lee la dificultad de considerar la elección de una cátedra, porque el estudiante no elige con suficiente libertad, que le permitiría el conocimiento de la misma para una verdadera, genuina y libre elección.

Por otro lado es cierto que en el recorrido de una carrera universitaria muchísimas veces no se evalúa la elección de una cátedra con criterios homogéneos; ni siquiera algunos rasgos más evidentes como: propuesta pedagógica, inclinación teórica, ideológica, política, etc. Así muchas veces

predominan los horarios; articulación con otras materias, presiones externas etc.; situación que los mismos estudiantes detallan en las observaciones y comentarios; fundamentando la elección con el horario de trabajo en primer lugar, en segundo lugar nombran a los docentes, y luego mencionan la visión más completa de la materia, mirada más globalizadora de la ciudad e integralidad, argumentando otros que desconocían el perfil de la materia y el enfoque multidisciplinario.

Estos temas, además, están ligados con la maduración y reconstrucción analítica del proceso de aprendizaje.

1.7. Sobre si ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras profesiones? un 53, 42% respondió que sí; y un 43, 84 % respondió que no. O sea que más de un 50 % ha experimentado anteriormente aprendizajes multidisciplinarios o transdisciplinarios; o por lo menos pudo reconocerlo; porque tenemos que considerar también que quizás o probablemente, sí los tuvo pero no los evidenció. Así estaríamos frente a, que la mitad de las materias de la unidad académica están compuestas por docentes que provienen de otras profesiones.

Podemos evidenciar un incremento o evolución de esta mixtura o incorporación de saberes, lo cual queda figurado en las observaciones cuando se nombran profesiones como curadores de arte, historiadores, escenógrafos; profesores de plástica, ambientalistas, filósofo, economista y administradores; coincidiendo con la floración de las especializaciones y complejidad del conocimiento.

Todos, con un alto porcentaje, y en primer lugar reconocen a la materia estructuras y como profesión consecuentemente a la de ingenieros.

Aparecen indicios de apertura en algunas materias puntuales, tal como se observa en la enumeración de disciplinas; pero no fueron identificadas con materias determinadas encontrándose muy dispersas y variando de acuerdo a la cátedra.

1.8. Sobre la pregunta si cree que como profesional trabajará con otras profesiones un: 78,08 % considera que sí y un 17, 81 % considera que no.

Si bien es alto el porcentaje que considera que sí, es llamativo que un 17, 81% conteste que no. Podemos decir “todavía” considera que no; ya que en su mayoría son estudiantes avanzados en 5to., año de arquitectura y urbanismo, que desconocen que ningún proyecto tanto arquitectónico como urbanístico podrá ser desarrollado y realizado solo por un arquitecto en cualquiera de las fases propositivas o constructivas, o de implementación de los mismos. Incluso, resulta contradictorio con la importancia que se le dio a considerar importante compartir con otras profesiones la cursada; como si el recorrido educativo formativo estaría desligado del ejercicio profesional.

Dentro de las disciplinas más influyentes, y que reconocen que trabajarán se encuentran: en primer lugar la de ingenieros, luego sociólogos y otras individualizadas con menor repetición.

La ingeniería desde todos sus campos y su relación directa con la arquitectura tiene una tradición más arraigada y es reconocida en la cotidianeidad del trabajo laboral, el fuerte reconocimiento hacia la sociología quizás esté en relación al enfoque y concepto del urbanismo que nos ocupa.

Las dos siguientes y últimas preguntas fueron las incorporadas el segundo año en el que se realizó el relevamiento; ya que se agregaron como una de las variaciones en el desarrollo de las prácticas de taller, y es el motivo por lo cual se reduce el número de muestras recopiladas a cuarenta y nueve casos:

1.9. En respuesta a, si mediante la realización de los talleres horizontales con otras comisiones e intercambio de docentes incorporó otra perspectiva al desarrollo del trabajo práctico un 61,22 % contestó que sí mientras un 36,73 % contestó que no.

Esta pregunta está directamente ligada a uno de los diagnósticos iniciales, el cual observaba la permanencia de un estudiante durante toda la cursada con un mismo docente; situación que podría sesgar o limitar la visión sobre un

determinado tema, ³⁶ escenario descrito en los antecedentes pedagógicos académicos de la investigación. ³⁷

En las observaciones o comentarios que cada estudiante pudo agregar sobre el tema referido a los talleres comentan: que ampliaron sus conocimientos, que obtuvieron más cantidad de ejemplos con otros puntos de vista, que les ayudó a comparar las posturas y medios de análisis con otras conclusiones, lo cual aportó el intercambio de ideas para enriquecer el tema.

Podríamos decir que más de la mitad reconoce el aporte, aunque hay un comentario específico que aclara no haberle servido por estar en diferentes grados de avance con respecto a la otra comisión.

1.9.b. Complementaria a la anterior se preguntó sobre si evidenció la profesión del ayudante de la otra comisión con la que trabajó en los talleres horizontales: un 14, 29 % contesta que sí, y un 48, 98 % contesta que no, mientras un 36, 73, % no contesta. Contrariamente a la pregunta anterior se invierten los valores y tampoco son coincidentes con la segunda pregunta, guardando cierta relación, aunque en otro momento y en otro contexto.

Es notable que no se evidencie la profesión del otro ayudante, en definitiva se reconocen más aportes, otra visión pero no se sabe bien cuáles o sobre que temática.

10. Finalmente frente a la última consulta que se refiere a los talleres verticales, y cómo influyó ésta modalidad en el desarrollo del trabajo práctico, las respuestas estuvieron relacionadas con el reconocer la incorporación de un análisis regional y la contemplación de otra escala, el trabajo con otros conceptos, y la posibilidad de entender mejor la labor. Esto tiene que ver con los contenidos del segundo nivel.

³⁶ Cuadro Diagnóstico elaborado en la cursada de de la profesora Profesora Esp. Mariana Melgarejo, y Tutora Prof. Iliana Rodríguez Villoldo, denominado :CAMPOS ARTICULADOS PARA LOGARAR PEDAGOGÍAS TRANSDICIPLINARIAS EN LAS PRACTICAS DE INTERVENCION ACADEMICA.(2011); introductorio al diseño del proyecto sobre el posible tema a desarrollar en el Trabajo Final.

³⁷ Ítem 6.3.

Se valoraron los distintos intereses, diseños, formas de análisis y modos de representaciones.

Si bien son casos aislados hay algunos que comentaron “*en nada*” o que: “*no le sirvió demasiado*”, en todos los casos opinaron así estudiantes del segundo nivel.

Referente a los talleres verticales, es observable que los del primer nivel valoraron más los talleres que los estudiantes del segundo nivel.

En el ítem que ofrecía la posibilidad de ampliar o realizar otros comentarios se recopiló: “*es útil incorporar diversidad de docentes, sería bueno aplicarlo en varias materias, sin embargo más importante que la profesión del docente, es que las materias se relacionen*”

8.2. Análisis de las observaciones a comisiones.

Al observar el desarrollo de un práctico en el aula y las enchinchadas³⁸ de los mismos, metodología muy utilizada en la práctica de la facultad para el abordaje práctico, se puede evidenciar que solo en la comisión presenciada se trabajó con un cuadro de doble entrada con fuerzas impulsoras y dimensiones críticas.

Si bien este podría ser un recurso propio introducido por el docente, el cual se puede apreciar como muy ordenador y clarificador de los conceptos; se evidencia que no fue socializado al resto.

Si bien esta situación no se comenta como negativa porque “*la diversidad y las diferencias hacen al conjunto*”; y el docente en la profesionalización de la tarea evalúa cuál o cuáles son los recursos necesarios para el desarrollo del trabajo, este bien podría haber sido explotado por otras comisiones como recurso propio de una disciplina determinada.

Sobre los problemas que se distinguen en el diagnóstico no se desarrollaron propuestas ni indicios para resolver el choque que identifican, esto es particularmente llamativo por tratarse de la fase final de la cursada y de diagnósticos orientados a la formulación de proyectos.

En otra comisión que responde al nivel inicial de la cursada se puede registrar que la dimensión social está muy desarrollada, pero no se trabajó sobre el espacio físico.

Enfatizando la situación, los comentarios y correcciones son de carácter conceptual y teórico, sin evidenciarse una formulación de proyecto concreta, ni

³⁸ La “enchinchada” es un término a veces utilizado en la F.A.U. para referirse a una metodología didáctica pedagógica utilizada para sociabilizar lo estudiado, desarrollado y trabajado sobre un determinado tema, mediante el cual los estudiantes cuelgan exponiendo las láminas. En la actualidad ya no se utilizan chinchas para mostrar las láminas en todo caso se pegan con cinta de enmascarar o en casos más evolucionados tecnológicamente se expone digitalmente.

especializada, lo cual no permite la visualización de planos o mapas que muestren la especialización del plan.

Idéntica situación se observa en la corrección de otro grupo donde transcurriendo la última clase antes de la entrega no han avanzado sobre el mapeado ni graficado el proyecto, lo cual sería más específico y propio del campo cursado.

Por último un trabajo presentado muestra ser más amplio y completo que los anteriores, aunque llama la atención que se corrige un sector del barrio que tiene áreas inundables bajas, con planicies de inundación muy pronunciadas y no se marcan o mencionan en el plano.

El estudio del suelo y el análisis del mismo no puede ser una variable a obviar, menos aún tratándose de un área crítica y de la inserción regional del sector.³⁹

Tampoco se realizan demasiadas observaciones físico espaciales ni de diseño urbano, por ejemplo hay mucha superficie de espacios destinados a juegos infantiles y no son observadas.

Con respecto a la urbanización las correcciones son muy particulares, no se trabaja sobre el conjunto y morfología del mismo como por ejemplo, tira, torre.

Es de destacar el rol docente que continuamente ponía en reflexión y conducía el esfuerzo hacia la autoevaluación con preguntas abiertas y relacionadas con las falencias del trabajo.

También hubo énfasis en identificar los objetivos del proyecto y conceptos referidos al espacio colectivo, y móvil.

³⁹ Esta observación fue realizada con poderosa relevancia y atención en el año 2010, donde el sector además estaba situado en un contexto antrópico muy particular, cercano a la localización del cementerio; donde toda la región, en su planicie de inundación, no puede desentender que tiene todo un frente costero sobre unos de los ríos más importantes del mundo. Tampoco podemos permitirnos dejar de lado los condicionantes naturales y sus barreras considerando repetidos hechos desafortunados por falta de previsibilidad y de planificación; y menos aún en un diagnóstico.

Además se avanzó sobre el concepto de gestión para introducir en la formulación del proyecto.

8.3. Entrevistas a docentes.

Las entrevistas a los docentes finalmente se realizaron informalmente, y debo confesar que además de las observaciones para realizar reconstrucciones analíticas de las clases prácticas, esta fue una de las tareas más incómodas y creo que reticentes.

Pero como no realizarlas si los docentes son una de las partes fundamentales de la tarea pedagógica, además de esencialmente buscar objetividad.

Con respecto a la pregunta sobre el nivel de confortabilidad al comenzar como docente en la F. A .U., las respuestas variaron entre medio y regular, considerando en algunos casos que hubo que superar algunos obstáculos indicados como el lenguaje, vocabulario, y costumbres académicas propias de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo para aquellos que provenían de otras disciplinas.

Al comparar el trabajo áulico con otros campos de enseñanza superior se señaló las diferencias que existen entre el perfil del estudiante y sus habilidades; como así también se marcó la cantidad de estudiantes que componen cada grupo.

Todos sin excepción consideraron importante que el cuerpo docente de una Cátedra esté compuesto por un grupo de profesionales que provienen de distintos campos del conocimiento.

En algún caso influyó en la elección el perfil de la Cátedra, pero no fue determinante para ingresar a la misma.

Todos trabajan y trabajaron en algún lugar donde están o estuvieron relacionados con otras profesiones, como Organismos Gubernamentales,

Ministerios, I.I.P.A.C. F.A.U. U.N.L.P.; facultades y otros organismos institucionales de la U.N.L.P. o U.B.A.

No se registran similitudes en las maneras de abordar la tarea profesional y el desarrollo de los trabajos prácticos, y consideran que aportan desde su campo una óptica diferente al desarrollo de los T.P. ofrecida a través de su formación.

Dada estas premisas; que a simple vista quizás no nos arrojen grandes revelaciones; se puede considerar que al ser profesiones minoritarias dentro de una práctica; probablemente haya un período de adaptación; como en cualquier trabajo siendo esto independiente de la disciplina que se provenga.

La pregunta sería si esas mínimas dificultades persisten, fueron superadas o reemplazadas por un proceso de mimetización con la disciplina dominante.

Posiblemente, siempre sea dificultoso para cualquier minoría mantener su saber, su aporte, y su teoría como en este caso particular; pero justamente es este el condimento que revaloriza la composición, y donde una vez más la universidad puede ser uno de los espacios de resistencia a búsquedas de homogenización o de hibridación que no hacen más que sostener estructuras de statu quo, que nos pueden impedir realizar reformulaciones.

9. Reflexiones Finales.

*"Aprender y aprehender la realidad, es saber descubrir y
establecer relaciones aparentemente inesperadas e imposibles"*

Paulo Freire.

La primera vez que participé de un compromiso multidisciplinar y experimenté un gratificante aprendizaje fue en el año 1994, cuando recién recibida de arquitecta me inscribí en los Estudios Superiores de Formación Docente, de la Dirección de Educación Media, Técnica y Agraria, del Instituto de Formación Docente N°49, de la Dirección General de Escuelas, de la Pcia. de Bs.As.

Allí trabajamos con la modalidad de equipos, y recuerdo que coincidimos grupos de profesionales veterinarios, bioquímicos, y de educación especial. Al principio el choque de orígenes, lenguaje, enfoques y metodologías de trabajo fue dificultoso de articular; pero además de enriquecedor fue una de las experiencias y prácticas que quedaron muy presentes en mi desarrollo personal.

Particularmente recuerdo cuando concurrí a la residencia de mis compañeros Elina y su marido, en una ciudad del área metropolitana, para la elaboración de una presentación grupal.

Ellos tenían un hogar de día para niños con capacidades diferentes, en el que ese fin de semana solo quedaban dos concurrentes muy particulares: Anita, que se desenvolvía con mucha simpatía y lograba comunicarse de algún modo, y otra niña que se encontraba inmersa en su autismo.

Al llegar, no había percibido de inmediato esta situación y al verla le acerqué una muñeca que allí había. Desde ya, ella inmóvil, sentada frente a una mesita baja, ni siquiera giró la cabeza. Ya advertida de su cualidad igualmente insistí un par de veces para que la tome, hasta que finalmente dejé el juguete a su lado.

Transcurrió la visita, y antes de retirarme para juntarnos a estudiar para el desarrollo del trabajo; saludé a las dos pequeñas, y fue cuando la niña que parecía tan ausente, tan fuera de todo lo que sucedía en esa aula tomó la muñeca en sus manos.

Creo, que además de lo concreto, esto nos puede llevar a reflexionar sobre muchísimos temas que no solo están relacionados con la educación.

Muchas veces al hablar con alguien de un determinado tema sentimos casi como una pared, un rebote, o un eco como si estuviéramos en una habitación vacía. Pero la persistencia o reconocer los diferentes modos de comunicación, de vivencias, de sujetos, de comprender un objeto, y los enfoques diversos que existen sobre un problema, nos ayuda a acercarnos a otros, a comprender un poco más y transvasar lo inmediato.

Hay muchas prácticas en la que podemos vivenciar experiencias multidisciplinares, donde la diversidad y la complementariedad se desarrollan paralelamente; estoy convencida que esta especialización también es uno de esos espacios donde se puede practicar y tener la posibilidad de poder reparar sobre ellos, reflexionando⁴⁰.

Desde donde reflexionamos puede tener dos enfoques: el espejo y/o la ventana. En el espejo observo, me observo y reflexiono sobre las actitudes propias “aprendo” a mirarme a mí misma/o; cuento y hablo de lo propio, de lo que me está sucediendo; aprendo a hablar, a desarrollar juicios críticos, a encontrar nuevas cosas, en definitiva realizo un “auto-psico-análisis”.

Por la ventana desarrollo reflexiones a través de una transparencia que no recae sobre uno mismo sino que habla sobre lo que observo de los demás.

Seguramente lo ideal es seleccionar adecuadamente la propiedad de cada material: la transparencia para poder ver y saber mirar y la refractancia para reconocer y conocernos. En los dos casos mirarse y mirar es transformarse; es

⁴⁰ Según Edelstein “*Uno no es reflexivo por naturaleza sino por posición*”.

como cuando salgo de la puerta de mi casa hacia “afuera”, nunca retornamos igual a como se salimos; el intercambio en la calle, en la ciudad es transformador: regreso distinto a como me fui.

Además de tener la gracia, y no el privilegio que confunde y confunden, de compartir y poder reconocer diferentes momentos cooperados con otras formaciones profesionales; una muy particular fue cuando en el año 2001 trabajamos con universitarios de distintas profesiones que representaban los cinco continentes, para un proyecto de desarrollo de herramientas para comunidades virtuales.

Todos teníamos culturas muy diferentes, lenguas distintas, por lo cual nos comunicábamos en inglés, aunque no tan fluido, y obstaculizado por el acento muy personal dado por el origen de cada uno; peculiaridad de la que había que acostumbrar el oído para comenzar a entendernos.

Pero, que gratificante fue poder alcanzar logros y trabajar en conjunto, reconociendo las capacidades del otro, aportando lo que cada cual tenía para dar y trabajar sobre un mismo tema.

Encuentro en estas anécdotas muchas similitudes y aprendizajes con el **trabajo transdisciplinar**, sobre todo aprender a escuchar al otro, no solo lo que dice sino lo que quiere decir.

Durante la especialización, para el abordaje y resolución de los prácticos, nuestras experiencias fueron por momentos interdisciplinarias y por otros momentos transdisciplinarias, seguramente del abanico de definiciones teóricas mediante las cuales identificamos a los distintos tipos de articulación del conocimiento, existen momentos en el que aplicamos o es necesario trabajar con un determinado tipo de articulación más cohesionada; en cambio en otros va a requerir de metodologías más complementarias o disciplinariedad cruzada; dependiendo del diagnóstico elaborado

Mientras desarrollaba este trabajo recordé y relacioné también la conocida historia de la torre de Babel, donde alcanzar la altura deseada o construir la torre más alta podría compararse con alcanzar un grado de conocimiento absoluto.

Dice la tradición escrita en poesía que cuando iban llegando a una altura considerada los distintos constructores comenzaron a hablar en diferentes leguas, y no podían comprender lo que se decían unos a otros.

No sé si es válida la analogía pero creo que muchas veces nos pasa lo mismo, cuanto más absoluto es el conocimiento más nos alejamos unos de otros y más nos fragmentamos.

Esto no significa de ningún modo que no reconocemos ni valoramos las diferencias, ni que no busquemos un desarrollo evolutivo constante; porque además por el contrario uno de los preciados más grandes de las culturas son justamente las distintas lenguas.⁴¹

Aislar, es consecuencia de la incapacidad para comprender un poco más la totalidad y es parte de los procesos metodológicos científicos que conocemos, analizar justamente significa eso separar en partes, pero muchas veces nos quedamos con esas clasificaciones, etiquetas, particularidades, encasillamos, ordenamos y nos estancamos allí, porque seguramente la parte más trabajosa es unir nuevamente, organizar, adicionar, articular, recomponer en pos de una mejora de la calidad educativa que responda a los desafíos actuales recuperando al sujeto⁴² con compromiso social.

⁴¹ Actualmente se habla de "lenguicidio" ya que desaparece una lengua cada 2 semanas, por ejemplo hace unos meses falleció la última descendiente de una tribu aborigen de Centroamérica que mantenía su lengua originaria. Es en este contexto que el director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Koichirō Matsuura, denunció en una conferencia sobre "Diversidad lingüística y las dificultades que tienen minorías de América, Asia y África para preservar sus lenguas", que "en promedio, desaparece una lengua cada dos semanas", y añadió que "cuando se extingue una lengua desaparece con ella un concepto del mundo"..... más de la mitad de las 6.000 lenguas que se hablan en el mundo están amenazadas con la extinción. Día Internacional de la Lengua Materna, 21 de febrero. Fuente: Agencia Periodística del MERCOSUR, Febrero 2008.

Referente al lenguaje y el conquistador. /"CUANDO EL ABORIGEN COMIENZA A HABLAR EL LENGUAJE DEL CONQUISTADOR SE CONVIERTE EN COLONIZADO.".....Paulo Freire.

⁴² "Uno de los problemas más descarnados que a mi entender viven hoy las Universidades de América Latina es lo que podríamos llamar: el "olvido del sujeto" Estela Quintar (pag 1)

Debo confesar que encuentro más preguntas, cuestionamientos, dudas, que resoluciones y respuestas a los planteos iniciales.

Si bien el trabajo buscaba solo indagar, poder ser fuente de debates, y reflexionar ⁴³ hacia una profesionalización del trabajo docente sin generar intervenciones, las mismas fueron parte de proceso que el trabajo fue transformando sin buscarlo ni quererlo, generando en mí ciertas incomodidades.

A su vez esto forjó, en el desarrollo del trabajo, la apertura de mayores canales de reelaboración que fueron consecuente a estos cambios inesperados⁴⁴, los cuales podrían ser comparables o similares a los que encontramos habitualmente en una clase en la que con cierto desconcierto y a la vez sorpresa hubo que realizar un esfuerzo para reacomodar el pensamiento a la nueva situación.

Fue invaluable el aporte de las entrevistas las cuales pueden ser fuente de reformulaciones y revalorizaciones de las prácticas docentes.

A modo de interpretación y conclusión del análisis y procesamiento de los anexos se puede trasladar que en el año 2010 varían los momentos en donde el 75% los estudiantes evidencian la profesión de sus ayudantes, aunque este mismo porcentaje coincide que es en la fase diagnóstica donde aplicaron o consideraron conocimientos provenientes de otras disciplinas. Es de destacar un comentario explícito donde especifica a modo de pedido que: “ *las materias se relacionen.*”

También afirman que es significativo, porque consideran necesario el trabajo interdisciplinario para abarcar problemáticas urbanas en su totalidad; sin

⁴³ Según Edelstein: “es justamente, a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en un mediador activo que desde la práctica, reconstruye críticamente sus propias teorías.” Gloria Edelstein. Problematicar las Prácticas de la Enseñanza. Alternativas -Serie Espacio Pedagógico- Publicación trimestral del Laboratorio de Alternativas Educativas. “Dr. Pedro Dionisio Lafourcade” Facultad de Ciencias Humanas U.N.S.L 2002.

⁴⁴ Con respecto a la sorpresa, Edelstein sostiene que “se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a las incertidumbres, de los conjuntos de perfiles claros a los borrosos”. En Edelstein y Coria: «Imágenes e imaginación, Iniciación a la docencia». Kapeluz. O bien en palabras de Gimeno Sacristán consiste en “elaborar propuestas alternativas ante diversas y cambiantes situaciones que se tiene que enfrentar “. Sacristán, 1990.

embargo los mismos manifiestan que no tomaron como motivo esta característica para la elección de la Cátedra.

Al ser consultados si en otras materias a lo largo de la cursada como estudiantes han tenido docentes que provenían de otras profesiones un 62 % contesta que “sí”, en su mayoría en la materia Estructuras, y como casos específicos en arquitectura mencionan un curador de arte, profesor de plástica, escenógrafo, historiador y ambientalistas, mientras que en menor influencia se menciona Producción de Obras y Matemáticas.

Al preguntar si creen que como profesionales trabajarán con otras disciplinas, un 79 % contesta positivamente y mencionan en orden y generalidad las siguientes incumbencias: ingenieros, sociólogos, geógrafos, geólogos, paisajistas, historiadores, politólogos, docentes, artistas plásticos.

En las consultas realizadas en el año 2012, un 95 % de los estudiantes contesta que conoce la profesión de su ayudante y co-ayudante aunque en varios casos al completarla no coincide con la correspondiente.

Por otro lado, al mencionar en que momento del desarrollo del práctico evidencian los aportes, afirman que es en la fase de análisis de la información y cuando enuncian temas “*proprios*”; también al reconocer las incorporaciones al práctico mencionan temas que consideran aportes de otras disciplinas.

Nuevamente, al igual que el año anterior, un 95 % reconoce importante que el cuerpo docente de una Cátedra esté compuesto por distintas profesiones, haciendo énfasis en tener " varios puntos de vista y diferentes"; de la misma manera que tratar de comprender la totalidad.

Un 75,51 % afirma que esta característica no influyó en la elección de la Cátedra; referente a la pregunta sobre en cuáles materias han tenido otras

profesiones, con un alto porcentaje y en primer lugar reconocen a la materia Estructuras y como profesión la de ingenieros.

Coincidentemente, también más del 50 % reconoce que trabajará con otras disciplinas y mencionan a sociólogos e ingenieros, disciplinas que se ubican en primer lugar.

Al incorporarse los talleres horizontales e intercambio de docentes y consultar si esto incorporó otra perspectiva al desarrollo del T.P., un 61, 22 % contesta positivamente, aunque hay algunas divergencias en cuanto a los avances en el desarrollo de los T.P.

Es notable que la respuesta sobre si evidencia la profesión del ayudante de la otra comisión en los talleres conjuntos, la respuesta es “no”, lo que indicaría que en definitiva no se reconoce el aporte del otro ayudante.

En síntesis con una edad promedio de 25 años y 19 % de las materias aprobadas, en 75 casos analizados un 93,15 % contesta que reconoce la profesión de su ayudante, este porcentaje baja a 78 % cuando tienen que señalar en qué fase o momento; el 95, 89% considera importante la composición diversa argumentando que aportan diversos puntos de vista, lo que permite una visión más amplia de conceptos considerando no solo soluciones arquitectónicas, para la resolución de los temas que se abordan, según señalan. Definitivamente un 78, 08 % cree que trabajará en su desarrollo profesional con otras profesiones.

Como ya esboqué en el trabajo final del Seminario de Pedagogía Universitaria⁴⁵
Titulado: Distancia entre discursos y prácticas en la pedagogía universitaria, creo estar convencida que el nudo, y la solución está en la búsqueda de cómo acortar estas distancias y como disminuirla⁴⁶.

⁴⁵ A cargo del Profesor Rafael Gagliano y la Profesora María Cristina Planas.

⁴⁶ “ Es en esta perspectiva que propiciamos el atrevernos ya no a hacer reformas, hoy y siempre habrá quienes se ocupen de esto, sino a generar procesos ininterrumpidos de transformación de pensamiento, lo que implica hacerse cargo del compromiso de recuperar al sujeto del olvido en los espacios micrológicos de cada situación de enseñanza aprendizaje Como decía Freire, el poder real (como fuerza de potenciación) estará siempre en usar al máximo las

Para esto es necesario reconocer el discurso y la práctica como indisolubles; solo así estaremos reduciendo, no solo la brecha que separa la pedagogía universitaria, sino nos encontraremos superando la situación actual con alternativas de inclusión, equidad, justicia y libertad mediante acciones específicas cristalizadas; ya que es probable que en algún momento de nuestra biografía educativa como alumno y como docente recibimos el abrazo de oso, o el sistema que impera, nos mordió la yugular.

A pesar de todo esto vale la pena seguir apostando y trabajando por, para y desde la educación; porque si bien hay contextos externos o causas exógenas que superan nuestros mínimos espacios, como dijo Carlos Fuentes (2007)
“ La solución a los males de América Latina pasa por tres postulados primero educación. Segundo educación y tercero, educación”.

posibilidades que el orden dominante nos deja en el mínimo espacio vital. Quizás así podamos re establecer lazos de sentido entre la sociedad y nosotros, quizás así seremos más merecedores del esfuerzo del pueblo y de las mayorías que esperanzadamente paga nuestra subsistencia.” Estela Quintar. (Pag. 9)

10. **Anexos.**

Los anexos contienen los formatos de los insumos utilizados, que se presentan de la siguiente manera:

Entrevista semi- estructurada que se realizó a estudiantes que cursaban:

- el primer nivel de la materia planeamiento.
- el segundo nivel de la materia planeamiento.

Entrevista realizadas a los docentes.

Planilla de observación a la corrección de un T.P. en el desarrollo de la cursada.

A continuación se adjunta los dos formatos de entrevistas realizadas a estudiantes y docentes con las preguntas descriptas, y posteriormente la guía de observación de la práctica docente.

10.1. Diagramación de las entrevistas semiestructuradas.

Universidad Nacional de La Plata
Especialización en Docencia Universitaria
Trabajo Final

10.1.1.

**Encuesta para alumnos de Planeamiento Físico F.A.U. U.N.L.P.
2010**

Esta encuesta es para realizar un trabajo de investigación a presentar en el Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria que se realiza en la U.N.L.P.
Tu respuesta es individual, confidencial, anónima y sólo será procesada estadísticamente.
Por favor, no dejes ningún ítem sin contestar!

Nivel que cursás: (marcar sólo uno) Nivel I (uno) O Nivel 1/ (dos) O Ayudantes TP:			
Sexo: Mujer O Varón O		Tu edad	
		Cantidad de materias aprobadas	
1. REFERENTE A LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO.			
1.1. Conoces la profesión de tu ayudante y co-ayudante?	SI	NO	En caso de contestar SI, menciona cuál o cuáles son:
1.2. Evidencia o ha evidenciado esas profesiones o conocimientos en las clase prácticas.	SI	NO	En caso de indicar SI, contesta el siguiente ítem:
1.3. Refiera en que momento de la cursada o del desarrollo del trabajo práctico evidenció la profesión de su ayudante:			
1.4. Cree que aplicó o incorporó en el desarrollo del T.P. los aportes provenientes de otras disciplinas.	SI	NO	Si puede reconocer algún o algunos aportes, descríbalos:
1.5. Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra esté compuesto por un grupo de profesionales que proviene de distintos campos del conocimiento? (sociólogo, arquitecto, politólogo, geógrafo, etc.)	SI	NO	Por qué?
1.6. Influyó la característica descripta en el ítem anterior para la elección de la Cátedra?	SI	NO	Por qué?
1.7. A lo largo de la cursada ha tenido otras materias donde los docentes provenían de otras profesiones?	SI	NO	En caso de contestar SI, por favor indique en cuáles materias y de que profesiones eran?
1.8. Cree que Ud. que como profesional trabajará con grupos de profesionales o con otros profesionales provenientes de otras disciplinas?	SI	NO	En caso de contestar SI, Con cuáles disciplinas imagina?
SI LO DESEA PUEDE AMPLIAR O REALIZAR OTROS COMENTARIOS:			

MUCHAS GRACIAS!!

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final

10.1.2.

Encuesta para Docentes de Planeamiento Físico F.A.U. U.N.L.P. 2010

Esta encuesta es para realizar un trabajo de investigación a presentar en el Posgrado de Especialización en Docencia Universitaria que se realiza en la U.N.L.P.

Docente a cargo de: Nivel I (uno) O Nivel II / (dos) O		Cargo:	Ayudante O	Coayudante O
Sexo: Mujer O Varón O		Profesión:		
Tu edad				
1.1. Al incorporarse en la F.A.U. y comenzar su trabajo como docente se sintió comfortable?	Bajo	Regular	Medio	Alto
1.2. Considera que tuvo que superar algunos obstáculos o barreras?	SI	NO	En caso de indicar SI, por favor indique cuáles?	
1.3. Considera importante que el cuerpo docente de una Cátedra esté compuesto por un grupo de profesionales que proviene de distintos campos del conocimiento? (sociólogo, arquitecto, politólogo, geógrafo, etc.)	SI	NO	Por qué?	
1.4. Influyó la característica descripta en el ítem anterior para la elección de la Cátedra?	SI	NO	Por qué?	
1.5. Trabaja o trabajó en algún otro lugar donde se relacione directamente con otras profesiones ?	SI	NO	En caso de contestar SI, por favor conteste el siguiente ítem	
1.6. Encuentra algunas similitudes en la manera de abordar la tarea profesional y el desarrollo del T.P.	SI	NO	En caso de contestar SI , cuáles?	
Considera que aporta desde su campo una óptica diferente al desarrollo de de los T.P. comparado a otras comisiones que solo están compuestas por arquitectos	SI	NO	Por qué?	
SI LO DESEA PUEDE AMPLIAR O REALIZAR OTROS COMENTARIOS :				

10.1.3.

Trabajo Final

[illegible]

Trabajo Final

10.4.Fotos.

Fotografías de láminas que corresponden a trabajos prácticos:

L1.

L2.



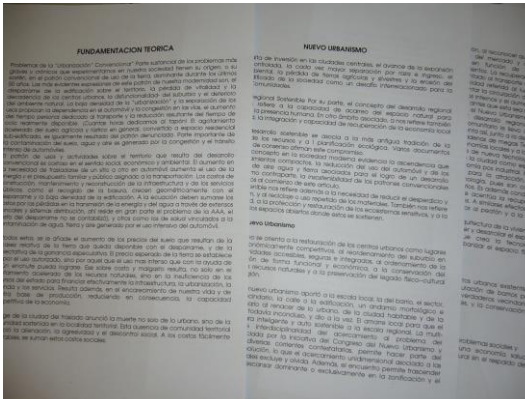
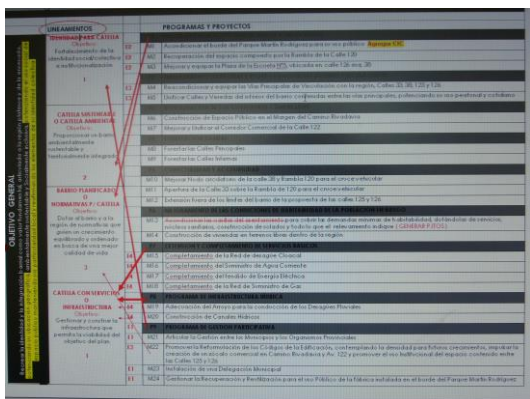
L3.

L4.



L5.

L6.



Generalmente y con mayor fuerza los T.P. moderados por una u otra especialidad, varían de acuerdo a lo que se observa en estas láminas.

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final

Predominan trabajos con las características de L1. a L4. en las comisiones moderadas por arquitectos, y abundan más en otras incumbencias con características similares de L5. a L6.

Fotografías que ilustran los ámbitos de trabajo donde se desarrollan prácticas la Facultad de arquitectura, eventualmente puede ser un aula de taller, o un espacio barrial, la calle.



11. Bibliografía.

- Achilli , E.L. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. CRICSO. Fac. de Humanidades y Artes. Rosario.
- Achilli, E. (1996). *Práctica Docente y Diversidad Sociocultural*. Homo Sapiens. Rosario.
- Barnett Ronald. Los límites de la competencia. El conocimiento , la educación superior y la sociedad Gedisa editorial.
- Binimelis María Isabel. Una nueva manera de ver el mundo. La geometría fractal. EDITEC. 2010.
- Camilloni Alicia, Davini María Cristina, Edelstein Gloria, Litwin Edith, Souto María, Barco Susana. (1996.) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós Bs. As.- Barcelona- México.
- Castells J.M. (1997-1998). *La era de información. Economía sociedad Cultura Vol. 1 Sociedad en red* Alianza Editorial Madrid.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- De Souza Minayo, M. C. (2005). *Evaluación por triangulación de métodos*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Didriksson Axel. (1998). *Tendencias de la Educación Superior al fin de siglo : escenarios de cambio*. Diálogo , N°. 25.
- Edelstein Gloria – Adela Coria. *Imágenes e Imaginación Iniciación a la Docencia*. Kapeluz.
- Edelstein Gloria – Edith Litwin .(1993) *Revista Argentina de Educación*. Año XI Nro. 19 .

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final

- Edelstein Gloria (2000). *Problematizar las Prácticas de la Enseñanza. Alternativas* - Serie Espacio Pedagógico- Publicación trimestral del Laboratorio de Alternativas Educativas. "Dr. Pedro Dionisio Lafourcade" Facultad de Ciencias Humanas U.N.S.L
- Frigerio Graciela – Diker Gabriela -comps - (2005). *Educación : ese acto político*- Del Estante Editorial. B.A.
- Gonzalo G.E., Ledesma S.L., V.M. Nota, C.F. Martínez, G.I. Quiñones , G. Márquez Vega, Cisterna y C. Llabra. *Centro de Estudios Energía y Medio Ambiente (CEEMA)* – Instituto Acondicionamiento Ambiental (IAA).Disponible (online): www.herrera.unt.edu.ar/fauunt/ceema/inicio.htm
- Gross Manuel. Disponible (online):
http://manuelgross.bligo.com/content/view/109042/Creatividad_e_innovacion_mediante Equipos multidisciplinarios.html.Quilpué, Chile.
- Jakson, Ph. (1968 reimp.1992) *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- Juarros Fernanda – Naidorf Judith. (2007) *Modelos Universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina*.
- Ktzensteiin Ernesto. (1962) . *Manual del TEAM X*. Serie El pensamiento arquitectónico dirigida por Ediciones Nueva Visión Buenos Aires
- Litwin, Edith (2005) *Los desafíos de la buena enseñanza en los primeros años de la educación universitaria* Serie Documentos de Trabajo. Universidad Nacional de San Luis. San Luis.
- Muñoz Izquierdo, C. y otros (2003): Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la educación en América Latina y el Caribe. Universidad Iberoamericana, México D.F. Proyecto Regional de Indicadores Educativos (PRIE).Disponible (online):
http://siri.unesco.cl/medios/pdf/Documentos_tecnicos/Indicadores_impacto_social_sp.PDF.

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final

- Observatorio Urbano (2009) Disponible (online):

<http://buenosairesfutura.blogspot.com/2009/11/observatorio-urbano-voces-de-la.html>

- Ortiz Félix Meter. Etchegaray Silvia y Esp. Astudillo Mónica (2006). *Colección Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.*

- Romero Francisco. (2005) *Culturicidio: Historia de la Educación argentina (1966-2004) . Librería de la Paz. Córdoba –Argentina.*

- Sacristán, J. G., (1986) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* Editorial REI Buenos Aires.

- Souto, Marta (1999) *Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica.* En: Grupos y dispositivos de formación. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 10. Ediciones Novedades Educativas /UBA.

- UNSAM. (2007). *II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogías Universitaria.*

- Zamira Asilis. *La Enseñanza Constructivista de la arquitectura y la interdisciplinariedad ambiental.* (UNPHU)

Disponible (online) :

<http://www.unimoron.edu.ar/CLEFA/Contenido/Ponencias/Expuestas/zamira%20asilis.pdf>

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final

Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final